



01070
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
REJ

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES
SOBRE SUS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y SU
PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL BACHILLERATO DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA.

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :

MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA :

FIDENCIO LÓPEZ BELTRÁN

DIRECTOR DE TESIS :

DR. ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA C.



MÉXICO, D.F. PRIMAVERA DE 1995.

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES
SOBRE SUS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y SU
PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL BACHILLERATO DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE :

MAESTRO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA :

FIDENCIO LÓPEZ BELTRÁN

DIRECTOR DE TESIS :

DR. ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA C.



MÉXICO, D.F. PRIMAVERA DE 1995.

ÍNDICE

Introducción	5
CAPÍTULO I. Planteamiento del problema de estudio: la formación de los profesores universitarios, el caso de los profesores del bachillerato de la UAS.	
I.1. Antecedentes históricos en México: la UNAM y la ANUIES	12
I.2. El caso de la UAS	17
I.3. Dependencias de la UAS que se encargan de la formación de profesores: el CISE y la DGEPI	22
CAPÍTULO II. Representaciones sociales en la FORMACIÓN DE DOCENTES: investigaciones en EEUU, Europa y México sobre la FORMACIÓN DE PROFESORES.	
II.1. Un breve recuento histórico del contexto internacional	30
II.2. Recuento de las investigaciones sobre formación de profesores universitarios en México . . .	34
II.3. Tendencias de la investigación en la formación de profesores en el contexto internacional	38
CAPÍTULO III. Psicología Social y Representaciones Sociales: concepto, historia, teoría y método de las representaciones sociales.	
III.1. Conceptualizaciones e historia de la "representación social"	45
III.2. Un poco más de historia sobre las REPRESENTACIONES SOCIALES	51
III.3. Mecanismos de formación de las representaciones sociales	56

III.4. Dimensiones estructurales de las representaciones sociales	58
---	----

CAPÍTULO IV. Representaciones sociales de los procesos de formación desde el decir de una práctica en la UAS.

Descripción de datos y hallazgos realizados.

IV.1. Exposición de datos generales	60
IV.2. Exposición de resultados a partir de las categorías generales	65
IV.2.1. Actitud	66
IV.2.1.1.- Evaluación de los cursos recibidos	66
IV.2.1.2.- Importancia de la futura formación en relación a su quehacer educativo	75
IV.2.2. Campo de representación	78
IV.2.2.1.- Lugar que ocupa la docencia	78
IV.2.2.2.- Autoimagen e imagen social	93
IV.2.3.- Información	109
IV.2.3.1.- Aproximaciones conceptuales sobre educación, aprendizaje y evaluación	110

CAPÍTULO V.- Análisis e interpretación de las representaciones sociales que presentan los profesores entrevistados sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa en el bachillerato de la UAS.

V.1. Resumen de los resultados de las entrevistas	129
V.2. Análisis e interpretación de los resultados	135
V.2.1.- Desde la actitud	135
V.2.2.- Desde el campo de representación	136
V.2.3.- Desde la información	137
V.3. Aproximaciones interpretativas a las representaciones sociales sobre los procesos de formación docente y práctica educativa	138

CAPÍTULO VI.- Conclusiones y una propuesta inicial.

VI.1. Conclusiones	140
VI.2. Una propuesta inicial: un esbozo	145
VI.2.1.- Aproximaciones teóricas para la formulación de una nueva política educativa en la formación de profesores para el bachillerato de la UAS	145
VI.2.2. Propuesta para el ejercicio de la docencia y la investigación en programas de formación de profesores en el bachillerato	147
BIBLIOGRAFÍA	148

APÉNDICES:

No. 1. Guía de entrevista	161
No. 2. Datos específicos de la población entrevistada	163
No. 3. Entrevistas: contenidos textuales	165

ANEXOS:

No. 1. Ejemplo de entrevista completa	187
No. 2. INTIMIDADES PARA UNA TESIS	203

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROFESORES SOBRE SUS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y SU PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL BACHILLERATO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA.

INTRODUCCIÓN:

Aproximadamente cuatro años fue el período que tardó la elaboración de esta tesis. Las vicisitudes y experiencias acumuladas han sido múltiples, más aún para quien no había tenido experiencia semejante en la realización de este tipo de trabajos de investigación.

El objeto de estudio formulado en la presente investigación consiste en explorar y caracterizar las REPRESENTACIONES SOCIALES QUE LOS PROFESORES UNIVERSITARIOS PRESENTAN SOBRE SUS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y SU PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL BACHILLERATO DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA.

Para ello, se seleccionaron 21 profesores investigadores que laboraban en centros de coordinación y/o investigación como

¹ El presente trabajo de TESIS tiene como antecedente el primer borrador del anteproyecto de esta investigación, que se realizó en la primavera de 1990. Luego de haber hecho algunos ajustes para la delimitación del objeto estudio y adecuaciones a la guía de entrevista, el autor llevó a cabo las entrevistas en el transcurso de 1991. Durante el siguiente año y hasta inicios de 1993, se realizó la transcripción de los contenidos textuales de las entrevistas grabadas; se continuó recopilando material bibliográfico y se procedió a la elaboración del primer borrador de los capítulos I, II, y III. En el transcurso de ese mismo año se capturó y se inició la ordenación del material empírico que las entrevistas arrojaron. Y en 1994, se clasificó la información empírica y a partir de una serie de CATEGORÍAS y subcategorías que fueron elaboradas para tal efecto, se procedió a la descripción, análisis e interpretación de los hallazgos realizados y a la elaboración completa de lo que ahora es este trabajo.

en las diferentes escuelas de nivel bachillerato localizadas fundamentalmente en la zona centro de la UAS, que comprende los municipios de Culiacán y Navolato, del estado de Sinaloa.

El criterio de selección de la población estudiada, fue básicamente un arbitrario racional que partió de la formación profesional original adquirida y del tipo de cursos de formación docente recibidos, con lo cual se pretendía presentar casos representativos de profesores-investigadores que tuvieran las siguientes características:

PRIMERO: Profesores que hubieran realizado estudios de alguna licenciatura y hayan recibido solamente cursos de formación docente aislados (de períodos cortos; ejemplo 40, 80 o 100 horas).

SEGUNDO: Profesores de bachillerato con el grado académico de licenciatura, con cursos aislados de formación pedagógica y que hayan cursado alguna especialidad en educación (sea universitaria o de Escuela Normal Superior).

TERCERO: Profesores con estudios de licenciatura, con cursos aislados de formación pedagógica y que hayan realizado estudios de posgrado a nivel MAESTRÍA en EDUCACIÓN.

La pregunta de la que se partió estaba dada desde una perspectiva cualitativa y con una modalidad metodológica afín para su abordaje.

La perspectiva de las REPRESENTACIONES SOCIALES que proviene desde la Psicología Social y también se inscribe en la Psicosociología de la Educación, está presente en la postura teórica-metodológica en todo este trabajo.

En ese sentido se retomó como recurso metodológico a la ENTREVISTA A PROFUNDIDAD², considerando que es una técnica cualitativa afín a las representaciones sociales como paradigma teórico distinto a los paradigmas predominantes de corte cuantitativo-standar. Esta perspectiva de tipo interpretativa pretende superar al paradigma funcional-conductista en tanto que los fundamentos teóricos y metodológicos de este último están basados en una perspectiva mecanicista y utilitarista del proceso de la investigación en la Psicología Social y en la Psicosociología actual, que no alcanzan a explicar lo que internamente sucede en el sujeto, en tanto ser social complejo e históricamente determinado.

Para llevar a cabo las entrevistas se elaboró un instrumento guía diseñado de manera semiestructurada que contenía aproximadamente 20 preguntas (vease APENDICE I). En un primer momento se aplicó a cinco sujetos participantes. Luego de haber revisado sus resultados y haber hecho algunas redefiniciones al objeto de estudio, se procedió a adecuarlo y aplicarlo de manera definitiva a los sujetos seleccionados a partir de las características de cada uno de los

² ANGEL DIAZ-BARRIGA señala que "la entrevista a profundidad constituye un espacio en el que se busca la producción específica de la subjetividad (y de la dimensión social de la misma). No podemos negar que esta cuestión es sumamente complicada porque la subjetividad aparece como lo opuesto y excluyente de objetividad y no como una expresión de ésta. Es difícil y complicado entender que en el caso del hombre subjetividad y objetividad forman parte de un proceso dialéctico en el que el "horizonte" o frontera es no definible" (DIAZ-BARRIGA, ANGEL: 1990, p.9). También cabe resaltar que para el caso de las REPRESENTACIONES SOCIALES -como teoría y método- la ENTREVISTA A PROFUNDIDAD ha sido un recurso muy útil, pero menos utilizado que los de corte experimental-estadísticos, que comunmente han sido empleados en esta tradición (BANCHS: S/F, P.196). Para mayores detalles sobre la ENTREVISTA A PROFUNDIDAD O ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD, vease a BOGDAN Y TAYLOR (1984: P.100).

grupos arriba señaladas.³

La aplicación de las entrevistas se desarrolló en un ambiente natural, casi siempre en las aulas (en tiempos libres) o en la oficina donde laboraban los profesores e investigadores, respectivamente.⁴

Uno de los aspectos que más llaman la atención -desde lo metodológico- es el referido a las dificultades y el largo tiempo que se empleó en la transcripción y ordenación de la información recabada. Por un lado, fue mucha y muy rica la información empírica que arrojaron las entrevistas y por el otro, lo complejo de la elaboración de las categorías y subcategorías que fueron reconstruidas desde los datos empíricos obtenidos, en correspondencia con las categorías generales retomadas desde la sustentación teórico-metodológica de la que se partió.⁵

³ De 23 sujetos entrevistados, se eligieron a 21, quedando los otros dos casos eliminados: el sujeto "v" porque sufrió daños la cinta magnetofónica, siendo imposible transcribir los contenidos y el caso "w" porque el entrevistado tenía una historia académica muy excepcional y "no encajaba" en ninguno de los grupos previstos (por ejemplo: no tenía estudios oficiales de licenciatura ya que había estudiado en el seminario más de 15 años y se desempeñaba, además de profesor de escuela preparatoria, como presbítero).

⁴ Excepcionalmente se realizaron tres entrevistas en las casas de los propios entrevistados y una en cafetería. Cabe decir que sólo dos profesores invitados a colaborar con este trabajo, no accedieron a la entrevista. Llama la atención el hecho de que ambos se desempeñaban como profesores del bachillerato y que con anterioridad habían ocupado puestos de dirección de escuela y de alto nivel en su partido político.

⁵ Por tal motivo en el APÉNDICE III aparecen sólo tres entrevistas, que a manera de ejemplo, muestran los elementos que fueron considerados para la realización de esta investigación. Se aclara que el material empírico que se trabajó para esta investigación, representa aproximadamente el 50 % de los contenidos de las entrevistas realizadas; el resto, ha sido archivado con el propósito de continuar trabajándolo en una posterior investigación desde esta misma línea. A manera de ejemplo, se anexa una entrevista completa del caso "X" (véase Anexo No. 1)

Otro de los elementos que causó grandes dificultades en la elaboración del presente trabajo, fue la búsqueda, hasta cierto punto "obsesiva", por esclarecer las implicaciones que tenían para la UAS los diferentes programas de formación de profesores. Sin embargo, adelantamos que luego de este reconocimiento, se decidió dejar tantas preocupaciones para otros estudios e investigaciones. Así que, a manera de advertencia de las limitaciones del mismo, decimos que lo que en este trabajo se alcanzó a realizar fue menor a lo que originalmente nos habíamos propuesto; si acaso, esto es una aproximación exploratoria e interpretativa del problema en cuestión, que requerirá mucho mayor esfuerzo y profundidad que el que hasta ahora hemos hecho.

Los dos objetivos -parcialmente- logrados en este trabajo son:

1.- Conocer y caracterizar las representaciones sociales que los profesores universitarios poseen sobre sus procesos de formación docente y práctica educativa en el bachillerato de la UAS.

2.- Presentar un esbozo para la elaboración de una propuesta para la docencia y la investigación en la formación de profesores universitarios para la UAS.

A continuación se hace una breve descripción de los contenidos del presente documento:

Para el lector que esté interesado en conocer algunos antecedentes de la formación de profesores universitarios en el país, principalmente de la UNAM y de la UAS, poco menos de otras instituciones pertenecientes a la ANUIES, le adelantamos que para el caso de la UAS existió un marcado desfasamiento con relación a la UNAM (también frente al IPN y a la UAM), ya que a principios de la década de los 70 proliferaron en estas últimas programas de formación de profesores en las modalidades de CURSOS DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE y de ESPECIALIDADES EN EDUCACIÓN, mientras

que en la UAS esto se da hasta a finales de dicha década y no es sino hasta los años 80s cuando ésta alcanza a "nivelarse" a través de una marcada atención a los POSGRADOS EN EDUCACIÓN. En este capítulo se presentan, además, algunas interrogantes sobre la formación de profesores en la UAS, los cuales permitieron formular con mayor claridad el problema que aquí se investiga. Si el lector desea tener más información al respecto se le sugiere revisar el PRIMER CAPÍTULO.

En cambio, si el interés está dirigido hacia el conocimiento de algunos antecedentes históricos acerca de INVESTIGACIONES SOBRE LOS PROFESORES, desde perspectivas tales como las REPRESENTACIONES SOCIALES (entre otras que se trabajan en Europa, América y en nuestro país), puede revisar el SEGUNDO CAPÍTULO. Le advertimos que en ese capítulo encontrará alguna información, sobre todo bibliográfica; y un recuento muy breve de las distintas perspectivas y trabajos de investigación sobre profesores en México.

Si sólo le llama la atención lo que son las REPRESENTACIONES SOCIALES y desea aproximarse tanto a su concepto e historia como a su teoría y a su método, lea solamente el TERCER CAPÍTULO. Le adelantamos que en este trabajo se sostiene E. Durkheim es el pionero de la noción de representación, quien la llamó REPRESENTACIÓN COLECTIVA, en tanto que SERGE MOSCOVICI retoma el concepto y lo reconstruye llamándole REPRESENTACIÓN SOCIAL, debido a que considera que el concepto Durkheimiano es más socioantropológico que psicosociológico. En este capítulo también encontrará un tratamiento teórico de qué son las REPRESENTACIONES SOCIALES y sus implicaciones metodológicas. Se recomienda poner especial atención a su delimitación y no confundirlas con conceptos muy ligados a éste como son ACTITUD, OPINIÓN, e IMAGEN, así como también a las dimensiones estructurales que las conforman que -según Moscovici- siempre serán: ACTITUD, CAMPO DE REPRESENTACIÓN E INFORMACIÓN.

El apartado que consumió el mayor esfuerzo y ocupa el mayor volumen de este trabajo es en el que aparece la DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS. Aquí se manejan tres grandes CATEGORÍAS que son las tres dimensiones estructurales de las REPRESENTACIONES SOCIALES y de cada una de ellas aparecen las categorías que permitieron clasificar y ordenar la información planteada. Si desea tener detalles de todo eso, puede remitirse al CUARTO CAPÍTULO.

El ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS se presenta en el QUINTO CAPÍTULO, el cual se realizó a partir de las mismas categorías y subcategorías del capítulo cuarto. Por lo complejo de esta tarea, es necesario que lo revise detenidamente si es que pretende profundizar en su contenido. Si la intencionalidad es conocer el resultado que se logró con este trabajo, le adelanto que éste está parcialmente terminado, entendiéndolo por ello que los trabajos de investigación nunca se terminan en sentido estricto, pero que necesariamente hay que llegar a un punto o nivel determinado. Por esa razón nos aventuramos a plantear, de manera muy parcial, algunas afirmaciones, nuevos supuestos y principalmente nuevas interrogantes. Todo eso lo encuentra en el SEXTO y último CAPÍTULO llamado: CONCLUSIONES Y UNA PROPUESTA INICIAL.

Finalmente, este trabajo contiene la BIBLIOGRAFÍA y algunos documentos consultados además de tres APÉNDICES que muestran la GUÍA DE ENTREVISTA, LA POBLACIÓN ESTUDIADA y TRES EJEMPLOS DE ENTREVISTAS CON LOS CONTENIDOS TEXTUALES. Al final aparecen dos ANEXOS: el primero es una ENTREVISTA COMPLETA y el segundo contiene algo que me fue imposible esconder más: las INTIMIDADES PARA ESTA TESIS.

CAPÍTULO I.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE ESTUDIO: LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS, EL CASO DE LOS PROFESORES DEL BACHILLERATO DE LA UAS.

1.1. Antecedentes históricos en México: la UNAM y la ANUIES.

La formación de profesores universitarios en México⁶ como problema de estudio sistemático se inició como tal, básicamente a partir de dos hechos: primero, la creación de la Maestría en Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México en 1955; y segundo, la puesta en marcha de Programas de Formación de Profesores, a través de la Dirección de Profesorado de la UNAM durante el rectorado del Dr. Chávez, a inicios de los años 60s (Hirsh, Ana: 1985).

Para finales de los años 60s, debido al movimiento estudiantil de 1968 y del cuestionamiento que sobre la universidad mexicana se realizó entonces, comenzó a hablarse de la necesidad de una reforma universitaria a partir de la crisis que la universidad en su conjunto venía viviendo.

La REFORMA UNIVERSITARIA, como hecho reciente y trascendente en la historia de la universidad mexicana, ha sido una perspectiva de cambio en la universidad, en la que por cierto, desde sus inicios se ubicaron la UNAM y la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

De ahí que, para inicios de los 70s, aparecieran en el contexto nacional, múltiples acciones sobre formación de profesores universitarios. Por un lado, en 1969 se crean en la UNAM, el CENTRO DE DIDÁCTICA y la COMISIÓN DE NUEVOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE LA UNAM y en 1973 se funda el CLATES (Centro Latinoamericano de

⁶Para mayores detalles sobre los antecedentes y orígenes de la formación de profesores universitarios se sugiere revisar a Patricia Ducoing en La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954. Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. México, 1981.

Tecnología Educativa para la Salud, que para 1980 se convierte en CEUTES- Centro de Tecnología Educativa para la Salud), y por el otro, se realizan distintas reuniones de la ANUIES en el país (1970-Hermosillo, 1971-Villahermosa y 1972-Toluca) de las que surgió el Programa Nacional de Formación de Profesores, el cual se puso en marcha a partir de 1972.

Esta situación permitió, entre otras cosas, que algunas universidades como la UNAM y la UAS, implementaran, vía Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Educación Superior (ANUIES) diversos programas de formación, actualización y capacitación docente que en su mayor parte, eran cursos de capacitación didáctico-pedagógica y de actualización en contenidos propios de las disciplinas científicas. Ejemplo de ello en la UNAM serían el Curso Introductorio de Didáctica General al que asistieron profesores representantes de la mayoría de las instituciones de educación superior del país que fue coordinado por el Centro de Didáctica de la UNAM.

Después de tres años de la creación del Programa Nacional de Formación de Profesores, habían participado 19,493 profesores de los niveles de medio y superior, en sus diversas actividades. Se habían creado centros o departamentos de formación de profesores en las Universidades de Guadalajara, San Luis Potosí, Sonora, Michoacán, Aguascalientes, Querétaro, Guanajuato, Oaxaca y Yucatán; en el Tecnológico de Monterrey y en la Universidad Iberoamericana, así como en varios tecnológicos regionales. (Autores varios.- "Formación de trabajadores para la educación." Documento base; en CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA. Volumen 1. SEP-DGICSA, México 1981. P. 55).

En 1973 y 1974 la ANUIES estableció un Centro de Tecnología Educativa donde formó un grupo de especialistas en planeación y coordinación de programas de mejoramiento docente. En 1975 se diseñó y se puso en operación el Programa de Educación Continua, - incluía diversos talleres y materiales de apoyo- para profesores universitarios, los cuales, en su mayoría, eran del interior de la República.

La UNAM, mientras tanto, venía realizando una serie de tareas afines a la formación y actualización docente. Para ello estableció unidades de didáctica y/o departamentos de formación de profesores en algunas escuelas y facultades. Las ENEPs iniciaron una importante labor en este plano a través de la creación de departamentos dedicados a la formación docente y a prestar servicios de apoyo a la docencia. De igual manera se establecieron unidades de formación y desarrollo académico en la UAM y en los Colegios de Bachilleres.

Desde mediados de la década de los 70, empezaron a crearse maestrías relacionadas con este campo en diferentes instituciones de educación superior del país. De acuerdo con un estudio realizado por CONACYT, se tiene que para 1979 ya había más de 20 maestrías (Ezpeleta, Justa: 1982).

En la segunda mitad de los años 70s, empieza a darse en el país, principalmente en la propia UNAM y la UAM⁷, una serie de críticas a los PROGRAMAS DE FORMACIÓN que años atrás se habían venido impulsando en algunas instituciones educativas, que entre otras

⁷ Para el caso de la UNAM, véase a LOURDES CHEHAIBAR en ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE POLITICAS DE FORMACION DE PROFESORES EN LA UNAM (1968-1980). Tesina para obtener el título de Licenciada en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México, 1988. Para el caso de la UAM, particularmente la Unidad Xochimilco véase a ÁNGEL DÍAZ-BARRIGA y otros en PRÁCTICA DOCENTE Y DISEÑO CURRICULAR, un estudio exploratorio en la UAM-X. Co-edición CESU UAM-X. México, 1989.

cosas, se afirmaba que algunos programas estaban fundados en modelos de experiencias basadas en condiciones sociales y culturales distintas a nuestro medio y además, estaban "permeados" de la filosofía funcional -pragmatista y de la psicología conductista.

En 1977 surge el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), producto de la fusión del Centro de Didáctica y de la Comisión de Nuevos Métodos de la Universidad Nacional. Interesante resulta el hecho de que el objeto básico de las actividades de formación que se venían planteando, eran producto de la polémica reciente que se había iniciado en torno a las críticas de modelos extrapolados de Europa y EEUU a la realidad latinoamericana : en síntesis, se heredó el debate educativo que en ese entonces versaba sobre la crítica a la TECNOLOGÍA EDUCATIVA como corriente teórico-metodológica que había invadido el sistema educativo de nuestro país. En este debate ha jugado un papel fundamental el PROGRAMA de ESPECIALIZACIÓN PARA LA DOCENCIA que pretendía contribuir a la profesionalización de los profesores universitarios.

A finales de esa década de los 70 se dieron hechos sobresalientes en el rubro de formación de profesores, que no se habían registrado antes en la historia educativa del país. Tal es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, creada por decreto presidencial emitido en agosto de 1978.

La Dirección General de Investigación Científica de la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica de la SEP, desde 1978 estableció programas para apoyar a las universidades de los Estados en la realización de cursos, seminarios y eventos diversos para la formación de profesores así como para promover la creación de centros de apoyo pedagógico y la realización de

investigaciones educativas. Igualmente ha promovido la formación de profesores-investigadores conjuntamente con el Centro de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional y con el Colegio de México. (Ibídem P. 56).

Para la década de los 80 surgen nuevos programas, además de las especializaciones, aparecen PROGRAMAS DE MAESTRÍA, así como una serie de PROGRAMAS ALTERNATIVOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES en distintas universidades del país. Se observa que muchos de ellos, contribuyeron a la creación de espacios para realizar Investigación Educativa. Ejemplo de ello son el MODELO DE DOCENCIA DEL CISE-UNAM y el de DOCENTE-INVESTIGADOR de la UAM-X.

Enseguida se expone el caso de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

1.2. EL CASO DE LA UAS.

El contexto de la UAS en los 60s, se caracterizaba por una constante lucha sociopolítica que procuraba construir una universidad alternativa que cumpliera con los principios del modelo de UNIVERSIDAD DEMOCRÁTICA, CRÍTICA Y POPULAR. A mediados de los 60s, la lucha estaba dirigida a lograr la verdadera autonomía y luego, al derrocamiento de administraciones antidemocráticas

De 1966 a 1972, el movimiento universitario de Sinaloa, principalmente regido por los estudiantes, hizo de la lucha por la democratización, su razón de ser. En 1970 contra la imposición del rector Gonzalo Armienta y por una nueva Ley Orgánica Democrática. Durante 1971 y 1972, continúa la lucha -heroica y decidida- contra la descomposición de la política rectoral y contra la supresión de la vida democrática interna (Medina Viedas, J. 1982:8).

Desde la conquista de la AUTONOMÍA en diciembre de 1965, que se convirtió en plena autonomía en 1972, con la Nueva Ley Orgánica (al derrocar a la Junta de Gobierno) es hasta 1976 cuando empiezan a tomar forma y sistematicidad los preceptos de auto-gobierno de la nueva universidad.^o

^o En este tiempo surge el MODELO DE UNIVERSIDAD DEMOCRÁTICA, CRÍTICA Y POPULAR (UDCP) con el que se les identificó a la UAS y a las universidades autónomas de Puebla y Guerrero. Para el caso de Sinaloa léase a Eduardo Franco en "Declaraciones universitarias". Colección Situaciones-9. Ed. UAS Culiacán, Sin., 1978. Si se desea profundizar en los antecedentes de UDCP y conocer los otros dos casos se recomienda leer a uno de sus ideólogos más sobresalientes en México: Luis Rivera Terrazas. Véase a Rivera Terrazas en

Todo ello, como consecuencia de una sobreideologización de la vida universitaria, llevó a que la UAS se dedicara más a la actividad político -sindical que a su quehacer académico, en tanto su cometido constitucional: DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN CULTURAL; de ahí que las acciones referidas a la FORMACIÓN DEL PROFESORADO hayan sido aisladas y marginales hasta mediados de los 70s.

Es hasta 1978, siendo ya rector el Ing. Eduardo Franco, cuando se establecen de manera sistemática, programas de formación de profesores de largo alcance y que marcan un hito, en este rubro en la UAS: el PLAN DE PERFECCIONAMIENTO DEL PERSONAL ACADÉMICO (PPPA-ACA-129)⁹.

El PPPA contempló cinco especializaciones referidas a la ELABORACIÓN DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO, TECNOLOGÍA EDUCATIVA, PLANEACIÓN EDUCATIVA, INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA. También a este Plan se le conoce como ACA-129 por haber realizado 129 cursos a más de mil profesores de todos los niveles de la universidad. De ahí que se pueda afirmar que este plan supera cualitativa y cuantitativamente las acciones realizadas en este rubro, en los primeros años de esta década.¹⁰ Producto de ello se

DOCUMENTOS UNIVERSITARIOS. Colección Universidad y Sociedad (1). Ed. U.A. de Puebla. Puebla, 1983.

⁹ El Dr. Omar Ruz Aguilera, en entrevista sostenida con él a propósito de esta tesis, aclara que el PPPA surgió como una solución y alternativa a la problemática de la formación del profesorado y no como proyecto global para la Universidad.

¹⁰El PPPA tuvo su evaluación correspondiente; en el documento UTOPIA DE LO POSIBLE donde se analizan los alcances y las limitaciones que para 1980 se tenían no sólo respecto a la formación de profesores sino también en el quehacer académico en general de la UAS. Un dato que al autor le parece importante es el hecho de que en este documento se proponía entre otras cosas, la creación del CENTRO DE ESTUDIOS AVANZADOS, CENTRO DE INVESTIGACIONES Y SERVICIOS EDUCATIVOS (CISE), DIRECCIÓN DE

crea el CISE-UAS en 1981, que hasta la fecha ha sido responsable de una buena parte de las tareas de actualización, capacitación y formación de profesores.

En 1979, se crea la Dirección General de Escuelas Preparatorias con el propósito de coordinar todas las actividades a nivel bachillerato. Actualmente se desarrollan cursos de formación de profesores a través del Proyecto 4, que desde 1988 viene operando y que surgió como respuesta a los problemas de formación que los propios docentes y especialistas del bachillerato universitario venían presentando :

...la DGEP ha trazado un programa de formación continua de profesores, que engloba una diversidad de actividades que han sido agrupados en seis proyectos dirigidos a mejorar la calidad de la enseñanza. Fundamentalmente el proyecto 4, Formación Básica de Profesores del NMS (Nivel Medio Superior) en aspectos pedagógico-didácticos, ofrece a los profesores un espacio para la discusión del bachillerato y el quehacer docente, desde el punto de vista pedagógico y didáctico, ya que a la fecha no se ha instrumentado, en las preparatorias de la UAS, ningún programa de esta naturaleza, diseñado expreso para docentes de bachillerato, no obstante que la mayoría no cuenta con estudios en esta área del conocimiento (DGEP.-Proyecto

PLANEACIÓN Y ESTADÍSTICA, los que para octubre de 1980 son aprobados en el PRIMER FORO GENERAL DE LA UAS. Este hecho, producto de los esfuerzos del PPPA marca indudablemente un hito histórico por buscar transformar a la UAS de una institución sobrepolitizada a una institución académica, este planteamiento es compartido con el maestro Ruz Aguilera, quien jugó un importante papel en la realización de estas tareas.

4" Formación básica de profesores del nivel medio superior en aspectos pedagógicos-didácticos. Mimeo. UAS.1988: p.7).

Con el propósito de resumir -al menos cronológicamente- y comparar el contexto nacional con el de la UAS, a continuación se hace una breve comparación histórica, de algunos programas nacionales en relación con los que la Universidad Autónoma de Sinaloa implementó¹¹. De acuerdo con las TRES ETAPAS DEL DESARROLLO HISTÓRICO DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES en México, que Angel Díaz-Barriga (1986) propone para analizar esta cuestión, se aprecia que mientras la primera etapa, que corresponde a CURSOS AISLADOS sobre capacitación técnico-pedagógica y actualización disciplinaria, se presentó en la Universidad Nacional en los 60s, y en la UAS se registró, hasta principios de los años 70s. Ejemplo de ello son los cursos impartidos en la Unidad de Psicopedagogía de la Preparatoria Central en 1972 y los de Didáctica General realizados en la Escuela Superior de Agricultura.

La segunda etapa, que se refiere a las ESPECIALIDADES EN EDUCACIÓN, aparece en el contexto nacional en los albores de los 70s y en la UAS, se presentan en las postrimerías de la misma década. El Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico (PPPA), del que hace un momento se habló es ejemplo de ello. En los 80s. se multiplican los POSGRADOS EN EDUCACIÓN, que representan la TERCERA ETAPA del desarrollo de la formación de profesores en la Universidad Nacional. Esto reviste especial importancia para el caso de

¹¹ Para mayores detalles sobre este análisis retrospectivo de la formación de profesores en la UAS, se sugiere acudir a las ponencias presentadas en el ENCUENTRO DE 12 AÑOS DE FORMACIÓN DE RECURSOS PARA LA ACADEMIA -1977-1989 en noviembre de 1989 en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Particularmente para el análisis histórico comparativo UAS-UNAM revítese a FIDENCIO LÓPEZ en NOTAS PARA HISTORIZAR LA FORMACIÓN DE PROFESORES EN LA UAS. Mimeo. Culiacán Sin., 1989.

Sinaloa, ya que es en esta misma década, cuando empiezan a tener auge este tipo de estudios. Resulta necesario advertir que en el contexto de Sinaloa, este tipo de programas han adquirido características propias, con matices distintos a los que comúnmente se acude para explicar el contexto nacional, que luego serán analizadas en este trabajo.

En la UAS se tiene que de 1977 a 1992, se implementaron más de once programas destinados a la Formación y/o Actualización de DOCENTES a través de CURSOS AISLADOS, ESPECIALIDADES Y MAESTRÍAS EN EDUCACIÓN.

A continuación se enuncian:

- 1.- Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico (PPPA)ACA-129.
- 2.- Maestría en Educación Superior en la División de Estudios Superiores.
- 3.- Programa de Capacitación y Actualización para la Docencia realizado por el CISE y el entonces PUD.
- 4.- Programa de Formación de Profesores de la DGEP (Proyecto 4).
- 5.- Programa de Formación de Recursos Humanos para la Academia implementado conjuntamente por la SEP-UNAM. Dos generaciones.
- 6.- Maestría en Ciencias de la Educación. Tres generaciones.
- 7.- Formación de planificadores del PUD y la Dirección de Planeación y Estadística.
- 8.- Formación de Investigadores. Programa de apoyo metodológico a la Investigación.
- 9.- Maestría en la Enseñanza de las Matemáticas en Educación Media Superior en el CIEEM, UAS-IPN.
- 10.- Especialidad en Teoría y Práctica de la Educación Superior, CISE: Culiacán, Mazatlán y Los Mochis. Una generación.
- 11.- Licenciatura en Ciencias de la Educación, CISE. Una generación.

1.3. DEPENDENCIAS DE LA UAS QUE SE ENCARGAN DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES: el CISE y la DGEP.

Actualmente existen básicamente dos dependencias que se encargan de los programas vigentes de formación de profesores, que son:

1.- El Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE), imparte además de programas de perfeccionamiento y actualización de profesores, los Programa de Maestría en Ciencias de la Educación (tercera generación) y el de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (segunda generación). Ambos en acuerdo interinstitucional, el primero con la Universidad de Occidente y el segundo, con la Subsecretaría de Educación e Investigación Tecnológica de la SEP (SEIT).

2.- La Dirección General de Escuelas Preparatorias (DGEP), en su Proyecto 4, lo dedica a la FORMACIÓN DE PROFESORES DEL BACHILLERATO EN ASPECTOS PEDAGÓGICO-DIDÁCTICOS, a través de la implementación de cinco EVENTOS ACADÉMICOS, que son INTRODUCCIÓN A LA DOCENCIA EN EL NIVEL MEDIO SUPERIOR DE LA UAS, EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, MEDIOS DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA, INTRODUCCIÓN A LA DINÁMICA DE GRUPOS, Y ADOLESCENCIA Y APRENDIZAJE. Los primeros cuatro se imparten con la modalidad de CURSO-TALLER y el último a manera de SEMINARIO; todos con duración de 40 horas cada uno de ellos.¹²

¹² Para tener mayores detalles de las características de cada uno de los eventos en cuestión, se sugiere revisar DGEP.-PROYECTO 4: Formación Básica de Profesores del Nivel Medio Superior en aspectos Pedagógicos Didácticos. Mimeo. DGEP. UAS. 1988. Si se quiere conocer a más detalle los diferentes Proyectos de FORMACIÓN DE PROFESORES, que en las últimas fechas ha presentado la DGEP se sugiere revisar DGEP-UAS.- PROGRAMA DE FORMACIÓN DE PROFESORES DEL BACHILLERATO DE LA UAS (ACTUALIZACIÓN). Mimeo. Culiacán, Sin. 1991.

Se puede afirmar que LAS TAREAS DE FORMACIÓN DOCENTE han sido múltiples pero dispersas, y no es sino hasta 1991, cuando se deja su conducción sólo al CISE y a la DGEF.

En años recientes participaron también lo que fue el Plan Universitario de Desarrollo y la Coordinación General de Investigación y Posgrado, pero, debido a la naturaleza de sus funciones, han dejado este tipo de tareas a las dos dependencias anteriormente mencionadas.

Existieron con anterioridad, múltiples programas que en su mayoría no han sido evaluados en su interior, ni tampoco con respecto a los alcances y limitaciones que han tenido en la preparación científico-pedagógica de los profesores que han participado en ellos.

Mientras que los programas de formación de profesores universitarios, en el contexto de la UNAM y el IPN en los 70s y 80s contribuyeron en gran medida a la creación de espacios de investigación educativa¹³, en el contexto de la UAS, el fenómeno tomó matices diferentes.

En el caso de la UAS, es hasta la segunda parte de la década

¹³Existen trabajos que muestran que los espacios de investigación educativa que en los años 80s se venían creando en la UNAM, UAM, IPN y en la UPN, eran producto en gran parte de las tareas que sobre formación y capacitación de profesores se venían realizando desde las dos décadas precedentes, aspecto que en la UAS no se dio cuantitativa ni cualitativamente mayor a los anteriores ya que los factores políticos, entre otros, absorbieron la mayor parte de la energía académica de sus precursores. Para el estudio del fenómeno de las universidades metropolitanas antes citadas léase a Martiniano Arredondo y otros en "Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa" en CUADERNOS DEL CESU No.13. México 1989, p.15. Y Díaz-Barriga, Ángel y Teresa Pacheco en "La formación de profesionales para la educación". CUADERNOS DEL CESU No. 9. Ed. CESU-UNAM. México, 1988.

pasada, cuando comienzan a reportarse algunos productos de los programas de posgrado, a partir de los trabajos de titulación de los egresados, que en menor medida servían para responder a algunas demandas institucionales o del propio campo en cuestión.¹⁴

Es necesario realizar una investigación exhaustiva sobre este asunto particularmente sobre los productos alcanzados con la realización de programas de especialidades, maestrías en educación o cursos de capacitación y/o actualización docente. Hasta ahora existen sólo algunas evaluaciones institucionales que dan cuenta parcialmente de ello. Hace ya una década que Jesús Berruezo decía que en la UAS

Está pendiente una seria evaluación de la forma cómo la universidad está incidiendo en las prácticas profesionales a través de su proyecto que recaba en el interior mismo de la universidad. Esto hace preciso impulsar la investigación de los egresados con el fin de tener información en la que basar modificaciones curriculares y organizativas (Berruezo, J. 1984:P.33).

Tal encomienda se empieza a atender desde finales de los 80s e inicios de esta década. De acuerdo con algunos datos del CISE, se tiene que la primera generación de egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación se han titulado nueve, de 17 egresados, lo

¹⁴Arturo Gutiérrez Olvera (1988), Elda Lucía González Cuevas (1990) José Manuel Frias Sarmiento (1989), Marco Antonio Ramírez Quistian (1991), y Juan Ramón Gastélum Fletes (1992), son ejemplos de posgraduados en la UAS, entre otros, no menos importantes, que muestran preocupaciones propias por incidir en tareas de investigación en su propio centro de trabajo: el alma mater sinaloense.

que significa una eficiencia terminal del 52%¹⁵. En la segunda generación egresaron 24, de los 32 alumnos¹⁶ que fueron aceptados inicialmente; de estos últimos se han titulado 4 hasta 1992, lo que representa una eficiencia terminal aproximadamente del 7% .

En el documento EVALUACIÓN de la MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN (primera y segunda generación) suscrito por Liberato Terán, Jorge Luis Sánchez G., Omar Ruz Aguilera, Carlos Alvarez Tostado, Jannette Hernández Briceño y José Manuel Frías Sarmiento (1991), a manera de conclusión se afirma que:

Tanto en la primera como en la segunda generación se planteó como uno de los objetivos académicos de la Maestría, el que sus maestrantes egresaran con la formación y los conocimientos pertinentes para investigar y afrontar con eficacia los problemas educativos de la región o de las instituciones de las que procedían, particularmente de la Universidad Autónoma de Sinaloa. Tal objetivo, empero, no se logró del todo. En opinión de algunos egresados y de la coordinadora inicial de la segunda generación no se brindaron los espacios ni las situaciones adecuadas para la reflexión puntual y profunda de las

¹⁵ Es importante aclarar que en la primera generación tuvo 47 postulantes, 37 de los cuales ingresan al curso propedéutico, y se matriculan 18 en el programa formal de los que egresan 17. Sic. Terán Olguín y otros. EVALUACION. MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACION (Primera y segunda generaciones). Programa interinstitucional de Maestría en Ciencias de la Educación- UAS, U. de O. Mimeo. CISE . Culiacán, Sin. Agosto de 1991. P.7.

¹⁶ Estos datos son tomados del documento antes señalado. Cabe aclarar que el porcentaje de EFICIENCIA TERMINAL es elaborado por el autor, a partir del número de tesis encontradas en la biblioteca del CISE-UAS.

problemáticas más actuales y acuciantes, para los alumnos y para las instituciones de educación superior. De acuerdo con los alumnos, no se tomó en cuenta el perfil, la experiencia ni las expectativas de los maestrantes; se "teorizó" demasiado; y se "enclaustró" a los alumnos en un "retiro espiritual" alejado, durante toda la maestría, de problemática real y de los intereses propios de los estudiantes y de las escuelas y centros de procedencia. La misma coordinadora señala que hubo poca lectura de materiales; escasa discusión, y; dificultad para conceptualizar y sistematizar la información proporcionada al interior de la Maestría. Termina su evaluación afirmando, incluso, que de no corregirse éstos y otros aspectos ... "el posgrado seguirá planteándose, en el mejor de los casos, para actualizar al personal académico, para compensar las deficiencias de formación en licenciatura, o para favorecer la carrera académica, o para fortalecer la presencia de la institución; pero no contribuirá de manera significativa a que en la UAS se impulsen actividades y proyectos académicos más completos, integrales y racionalmente planeados y al mismo tiempo, más fundamentados y sostenidos en la creación y recreación de conocimientos". (Ibíd, 1991:p. 41-42).

Hasta la fecha, en la UAS no se ha realizado ninguna investigación desde los propios profesores que persiga, como interés propio de investigar en el campo, el conocimiento de manera profunda de las características, procesos y productos que se alcanzan con los

distintos programas y acciones, que sobre formación docente se han llevado a cabo.¹⁷

Se ha contribuido a evaluar institucionalmente algunos programas, aspecto importante, pero insuficiente. Aún se requiere investigar los sucesos y los procesos de formación a través de lo cuales los docentes de la universidad se apropian de lo educativo, particularmente de aquello referido a su quehacer docente en tanto su formación pedagógico-didáctica (y su formación disciplinaria). Habría que indagar, entre otras cosas, qué sucede con los profesores que egresan de un determinado programa; en la lógica de este trabajo, sería importante preguntarse si las creencias y los pensamientos de los profesores cambian o no, y luego saber cómo y por qué cambian, así como también habría que conocer las semejanzas

¹⁷ El autor después de una búsqueda exhaustiva encontró que escasamente han aparecido algunos trabajos que pretenden dar cuenta de la cuestión. El Lic. Macario Moreno Cossío y el Ing. Blas Acosta Fuller, egresados de la Maestría en Ciencias de la Educación (segunda generación) actualmente están realizando dos investigaciones sobre el particular, recuperando en gran parte sus experiencias como conductores en los eventos académicos del PROYECTO 4 de la DGEP, y, realizando algunas evaluaciones de los productos alcanzados con tales programas. El primero, luego de haber impartido el curso EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES, a profesores de una Escuela Preparatoria de la UAS, realizó la AUTOEVALUACIÓN correspondiente habiendo encontrado que, algunos profesores manifestaban una actitud positiva y un estado de ánimo agradable, además de una autocrítica metarreflexiva que hablaba de lo productivo del curso y de los cambios logrados. Sin embargo, es de observarse que aún falta por hacer la interpretación correspondiente a estas afirmaciones, además, de la contrastación con la práctica docente que luego realizan (tomado de la RELATORÍA DEL 26 DE NOVIEMBRE DE 1992 del archivo personal del Profesor Moreno). El segundo, está haciendo un análisis de los profesores que asisten a los programas, de los que desertan y de los que no asisten con el propósito de contrastar la FORMACIÓN RECIBIDA con la PRÁCTICA DOCENTE y desde ahí contribuir a la REFORMULACIÓN DE LOS PROGRAMAS emprendidos y por ende, procurar mejorar las tareas de formación y la calidad de la práctica docente que se realiza (esta información se obtuvo por vía directa a través de una entrevista expresamente para este trabajo de tesis y a través de documentos del archivo personal del Ing. Acosta Fuller, diciembre de 1992).

y/o diferencias entre profesores que sólo hayan recibido cursos aislados en comparación con quienes han estudiado especialidades o maestrías en el campo educativo. De igual forma habría que someter a la duda, si a partir de las condiciones laborales y/o de formación original que un profesor universitario ha recibido en su historia profesional, se determina sus formas de concebir y valorar lo educativo o si las condiciones y naturaleza de sus tareas, así como los proyectos institucional-personal, determinan el capital de su cultura pedagógico-científica acumulada.

Es decir, habrá que interrogarse sobre qué representaciones sociales, incluyendo actitudes, valoraciones, percepciones y dominio de información, tienen los profesores de distintas áreas del conocimiento, del nivel medio y/o superior, sobre su práctica educativa y sus propios procesos de formación docente.

Por lo tanto, desde esta lectura, resultó necesario realizar una investigación que buscara dar cuenta -parcialmente- de los problemas anteriormente formulados, cuyos propósitos fueran primero, explorar y reconocer el campo, y segundo, elaborar una propuesta inicial, que luego de explicar su problemática, se orientara a ofrecer alternativas académicas en un doble plano: por una parte, presentar algunas modalidades de investigación en el campo de la formación docente como un campo emergente en investigación educativa, y por la otra, contribuir a mejorar las tareas de formación de profesores universitarios desde los propios docentes. Para ello, elaboré como problema de investigación lo siguiente:

LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE PRESENTABAN LOS PROFESORES DEL BACHILLERATO DE LA UAS SOBRE SUS PROCESOS DE FORMACIÓN Y SU PRÁCTICA EDUCATIVA.

En el siguiente capítulo se hace un recuento histórico que permite mostrar dos cosas:

1.-) las tendencias de las investigaciones sobre formación de profesores a nivel internacional y en México; y

2.-) que hasta ahora no existen investigaciones desde la REPRESENTACIONES SOCIALES sobre la formación de profesores en nuestro país.

CAPITULO II.- REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES: INVESTIGACIONES EN EUROPA, EN EEUU Y EN MÉXICO SOBRE LA FORMACIÓN DE PROFESORES.

II.1. Un breve recuento histórico del contexto internacional.

En el contexto internacional encontramos que hace un poco más de una década se empezaron investigaciones de este tipo en el campo de la formación de profesores. En 1988 se publicó en España una obra que ha cobrado especial interés, y que se intitula **CONOCIMIENTOS, CREENCIAS Y TEORÍAS DE LOS PROFESORES, IMPLICACIONES PARA EL CURRÍCULUM Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO**, dirigida por Luis Miguel Villar Angulo (1988). Dicha obra presenta más de 14 investigaciones -en su mayoría son trabajos empíricos- que han sido realizadas en EEUU, España, Suecia, Bélgica, Canadá e Israel, que dan cuenta del problema en cuestión desde la perspectiva de la **PSICOLOGÍA COGNITIVA** o lo que también se le ha llamado **PSICOLOGÍA SOCIAL EVOLUTIVA** y también se le conoce como **TEORÍAS IMPLÍCITAS** que están íntimamente relacionadas con la perspectiva de las **REPRESENTACIONES SOCIALES**, y que, además, tales orientaciones teóricas son herederas de la Psicología Social, de la Psicología Cognitiva y de la Psicología General.

Resulta interesante que, de la obra anteriormente anotada, solamente dos capítulos, que por cierto proceden de otras revistas o libros anteriormente publicados en inglés, datan de 1984 y de todas las referencias que los autores dan, encontramos que son de mediados de los 80s, y otras menos, de finales de los 70s.

En 1987, Darío Páez y Cols. publicaron **PENSAMIENTO, INDIVIDUO Y SOCIEDAD: Cognición y Representación Social** en la que la mayoría de los referentes datan de los 80s y un poco menos de los 70s y 60s. Aquí se tratan directamente, las Representaciones Sociales desde la de los pioneros Moscovici y Doise y sus colaboradores más cercanos como son Jodelet, Herzlich entre otros, hasta las nuevas aportaciones que tanto en España como en EEUU, se vienen trabajando

en la última década. ...

Otro trabajo importante desde esta perspectiva teórica, aunque no directamente implicada en el debate de la formación de profesores, es la de Tomás Ibáñez **IDEOLOGÍAS DE LA VIDA COTIDIANA** (1988) quien trata temas diversos desde las representaciones sociales, sean investigaciones empíricas o discusiones teóricas, que versan desde la representación social de la enfermedad mental y la representación social de la identidad nacional, hasta la representación de la ciencia, la política, la justicia y la inteligencia, etc.¹⁸

En el caso de México, a partir de la mitad de la década anterior, las Representaciones Sociales se empiezan a trabajar por un grupo de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM y recientemente, por un reducido número de profesores que laboran en la Escuela de Psicología de la UAS y en la unidad-Culiacán de la Universidad Pedagógica Nacional.

Un aspecto que me ha llamado la atención, es el referido al auge que en los últimos años han tomado las orientaciones psicológicas - sean psicosociológicas, cognoscitivas, psicoanalíticas - que desde paradigmas interpretativos se han abocado a investigar los problemas de la enseñanza y particularmente los de la formación de profesores, como alternativa a los paradigmas funcional-conductistas.

El estudio de los pensamientos de los profesores, está mereciendo la atención de organizaciones profesionales ocupadas en la cuestión de develar los procesos que gobiernan las acciones de los

¹⁸ Ibáñez presenta un subcapítulo en el que cita libros, revistas, artículos, tesis (doctorales y de licenciatura) que son importantes para quienes se interesen en la cuestión. Véase a **TOMÁS IBÁÑEZ 1988: pp.81-90.**

profesores. En el fondo de esta curiosidad late la vieja preocupación de preparar a los profesores conociendo más aspectos de las razones, que les inducen a obrar como lo hacen. La acogida científica de esta temática se ha traducido en la creación de la Asociación Internacional para el Estudio del Pensamiento del Profesor (en inglés, ISATT), que celebra reuniones periódicas de trabajo en donde se intercambian experiencias didácticas que versan sobre los procesos cognitivos de profesores y alumnos y su repercusión en la práctica educativa.

En los recientes congresos educativos celebrados en Washington, Granada y Lancaster se ha podido constatar una vez más, que la comprensión de la práctica docente pasa por la realización de nuevos estudios que ahonden en los testimonios de los protagonistas de esta profesión. Si a los estudios, comunicaciones y nuevas tesis doctorales añadimos títulos de obras publicadas en varios idiomas sobre los procesos mentales de los profesores, habrá que convenir que nos hallamos ante una aproximación científica novedosa y prometedora, cuyas repercusiones en el currículum y en la formación del profesorado habrá que observar para sopesar su contribución a la mejora de la calidad de la enseñanza (Villar 1988:p.12).

En nuestro país, al igual que en otros países como EEUU, Suecia y España (Villar, 1988) se hacen reformas al Sistema de Formación de Profesores, en los distintos niveles educativos. Un aspecto que sobresale, es el hecho de que todos los investigadores y las autoridades señalan que se debe construir un perfil de un tipo de profesor que se caracterice por ser reflexivo, crítico y transformador de su práctica educativa.

Coincidimos con Luis Miguel Villar, en tanto que el profesor "es un profesional de la enseñanza que debe estar equipado de competencias para las variadas funciones que tiene que representar en la cada vez más compleja situación social que tiene que vivir" (Ibíd, p. 12).

Enseguida se hace un breve recuento de las perspectivas de investigación que sobre formación y práctica docente existen en México.

II.2. Recuento de las investigaciones sobre formación de profesores universitarios en México:

En el caso de México, a partir de la mitad de la década anterior, las Representaciones Sociales se empiezan a trabajar por un grupo de profesores de la Facultad de Psicología de la UNAM y recientemente, por reducido número de profesores que laboran en la Escuela de Psicología de la UAS y en la unidad-Culiacán de la Universidad Pedagógica Nacional.

Un aspecto que me ha llamado la atención, es el referido al auge que en el contexto nacional en los últimos años han tomado las orientaciones de tipo cualitativo - por ejemplo las psicológicas, sean psicosociológicas, cognoscitivas o psicoanalíticas; las etnográficas, sociológicas y filosóficas- que desde paradigmas interpretativos se han abocado a investigar los problemas de la enseñanza y particularmente los de la formación de profesores, como alternativa a los paradigmas funcional-conductistas.

Sin embargo, hasta ahora no he encontrado en nuestro contexto, investigaciones sobre la formación de profesores desde la perspectiva de las REPRESENTACIONES SOCIALES (este hecho, entre otros, también motivó a la realización de este tipo de trabajo) y se destacan perspectivas de corte psiconalítico, etnográfico, sociológico y filosófico. Veamos algunos casos.

En nuestro país existen algunos textos dedicados a la investigación sobre la formación de profesores, que datan aproximadamente de mediados de los 80s a la fecha. Un elemento relevante es que existe reducido número de ellos que tenga por objeto explorar el pensamiento de los profesores. Sólo se encuentra el caso de las investigaciones que el equipo de EDUARDO REMEDI de la Dirección de Investigación Educativa (DIE) del CINVESTAV-IPN viene realizando desde una postura psiconalítica sobre la IDENTIDAD DEL DOCENTE

(1988, 1989).¹⁹

Otras obras importantes son las de corte etnográfico, que ha venido publicando a través del DIE, desde incios de la década pasada, el equipo de Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, sobre la práctica docente, principalmente de la Escuela Primaria (1984, 1985, 1986, 1988).²⁰

Y más recientemente aquellas que se han venido presentando a finales de la misma década en el CISE de la UNAM que son coordinadas por Mario Rueda Beltrán (1989). Cabe decir que los trabajos de este equipo se inscriben en una postura más de corte interpretativo -menos antropológica que la anterior- a la manera de Eriksson (1987), en las que, además, presentan investigaciones de corte cognoscitivo, sociológico (interpretativo) e investigación participativa sobre problemas diversos del aula universitaria.²¹

¹⁹ Llama la atención esta obra debido a la cercanía que guarda con este trabajo. Aunque éste no sea de corte psiconalítico, ni tampoco haya usado las técnicas etnográficas como en el caso de la obra citada, cabe reconocer que existen preocupaciones teóricas muy cercanas, las cuales ahora no será posible ponerlas en claro. Para quien se interese remitase a REMEDI, LANDESMAN, EDWARDS, ARISTI Y CASTAÑEDA (1988). LA IDENTIDAD DE UNA ACTIVIDAD: SER MAESTRO. Ed. UAM- Metropolitana. México. y REMEDI, LANDESMAN, CASTAÑEDA Y ARISTI (1989). -"El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente". Material de circulación interna, UPN, unidad Ajusco. Seminario de Investigación Educativa (mimeo). México.

²⁰ Principalmente las referidas a la práctica docente destacan las siguientes: Rockwell, Elsie (Compilación -1985).- Ser maestro. Estudios sobre el trabajo. Ed. El caballito-SEP. México. Y Rockwell y Ruth Mercado (1986).- "La práctica docente y la formación de maestros"; en: Cuadernos del DIE. Ed. DIE-Cinvestav- I. P. N. También Citlali Aguilar (1989) y Rafael Quiroz (1988).

²¹ Para tener más detalle de lo mencionado recomiendo revisar a Rueda y Escobar (1989).

En el caso de los enfoques sociológicos destacan dos posturas: una más de análisis socio-político-sindical y la otra de tipo institucional-curricular. En la primera se inscriben los trabajos de Rollin Kent Serna, de la Universidad Autónoma de Puebla (asesorado por Olac Fuentes y Ricardo Botello) quien trabaja problemas de los profesores universitarios desde la universidad de masas y su evolución en las últimas cuatro décadas (Rollin Kent, 1986, 1987, 1989).²² Y la segunda, representada por el Centro de Estudios sobre la Universidad de la Universidad Nacional Autónoma de México (CESU-UNAM) que en 1986 publicó una de sus obras más importantes sobre este tema que se intitula **PROFESIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA (PERFIL Y DETERMINACIONES DE UNA DEMANDA UNIVERSITARIA)** por Esquivel y Chehaibar (1986) en la cual se aborda un estudio de corte sociológico desde lo que aquí denominamos INSTITUCIONAL-CURRICULAR. Este estudio cobra especial importancia debido a que el análisis realizado tiene implicaciones que van desde la política educativa nacional sobre formación de profesores universitarios hasta su impacto (curricular) en programas de preparación de profesionales de la docencia para el nivel superior.

Y finalmente hemos encontrado una de las perspectivas más novedosas y seductoras que desde un enfoque filosófico se viene trabajando en México: César Carrizales y el **FILOSOFAR DE LOS PROFESORES** (1990), César Carrizales y **LA EXPERIENCIA DOCENTE** (1986), César Carrizales

²² En este caso destacan las siguientes artículos:

KENT SERNA, Rollin (1986).- "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización"; en: **Revista Crítica** No. 28. Ed. Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.

-----(1988).- "Los profesores y la crisis universitaria" en: **Cuadernos Políticos**. Ed. Era. México.

-----(1989).- "En torno a mitos y paradojas del trabajo académico"; en: **Revista Universidad Futura**. Vol. I, No. 1. Ed. UAM-Azacapozalco. México.

y CRÍTICA A LA FORMACIÓN CRÍTICA (1989), entre otras.²³

Como se observa, el campo está siendo cada vez más atendido. Sin embargo, todavía no hemos hecho investigaciones que den cuenta de algunos problemas tales como la que aquí nos hemos planteado: las representaciones sociales sobre la formación de profesores universitarios y sus prácticas educativas.

Enseguida se abordarán las tendencias de la formación de profesores en el contexto internacional desde estudios del pensamiento.

²³ Hemos utilizado esta expresión de "César Carrizales y..." con el propósito de dejar evidencia del estilo del autor. Obviamente para entrar en su pensamiento es necesario leerlo y más aún pensando con las palabras que hace algunos cinco años me dijera la Mtra. Lourdes Chehaibar "Me encanta como escribe el César, me cautiva tanto..." y contesté: "para nuestro orgullo, es Sinaloense."

II.3. Tendencias de la investigación en la formación de profesores en el contexto internacional.

De manera genérica es posible distinguir dos grandes tendencias: **MODELOS DE ESTUDIO DE LA EFICACIA DOCENTE DESDE UNA METODOLOGÍA TRADICIONAL-CUANTITATIVA Y MODELOS DE ESTUDIO DE LOS PENSAMIENTOS Y CREENCIAS DE LOS PROFESORES DESDE UNA METODOLOGÍA CUALITATIVA-INTERPRETATIVA.**

El PRIMER MODELO se distingue, básicamente, por suponer que el profesor debe cumplir con una serie de preceptos que han sido establecidos de antemano por la institución y que su función está dada por el manejo de un saber, desde el DEBER SER, que es regulado administrativamente y, por tanto, su práctica es evaluada de acuerdo con el rendimiento logrado según objetivos y contenidos programáticos establecidos.

Destacan los criterios de medición que "muestran" el perfil de un profesor para calificarlo ya sea de bueno, regular, o malo, entre otros. Es importante hacer notar también que las investigaciones de este corte se centran mucho en la observación y medición de conductas de los profesores, y en la idea de modificarlas para el mejor desempeño del mismo. Aquí se usan mucho los tests y algunas técnicas de modificación de conducta y de motivación para el desempeño docente, además de emplear con frecuencia algunos diseños experimentales en los que, de manera rigurosa se emplean el uso de variables para administración de tratamientos experimentales, usando, naturalmente, lo que son grupo control y grupo experimental, por lo que se infiere que la aplicación rigurosa del método científico y de la estadística, son elementos obligados para quien se identifique con este modelo de investigación.

En el segundo modelo, que es en el que más nos centraremos debido a la importancia que reviste para este trabajo, referido al ESTUDIO DE CREENCIAS Y PENSAMIENTOS DE LOS PROFESORES DESDE UNA METODOLOGIA

CUALITATIVA-INTERPRETATIVA, en el cual encontramos una amplia variedad de explicaciones que van desde el rescate de lo que sucede en la vida cotidiana del profesor, hasta el planteamiento de descubrir y explicar los procesos a través de los cuales el sujeto construye el conocimiento en general, y particularmente el conocimiento científico-pedagógico. Se busca descubrir, más que comprobar las formas de pensar y de ser del profesor, desde la propia realidad para la transformación de él como persona y como profesional valioso, y de la práctica educativa que desempeña. Aquí se ve el conocimiento como algo inacabado y en permanente reconstrucción; y, el sujeto es quien construye la realidad y el conocimiento en general, por lo que la realidad no es algo ajeno al sujeto sino que éste interactúa y la construye permanentemente, sin negar la existencia de ciertas condiciones histórico-sociales que juegan un papel importante en la determinación del propio sujeto.

Este modelo ha sido trabajado en principio en Inglaterra, en EEUU y luego en España, constituyendo una forma de descubrir y explicar el conocimiento pedagógico y científico del profesor altamente calificado. Pareciera ser que este modelo, que ha surgido como alternativa a modelos de corte conductual y mecanicistas, ha tenido expresiones distintas que van desde los estudios etnográficos, psicogenéticos, hasta psicosociológicos y psicoanalíticos.

La investigación en este campo ha seguido diferentes aproximaciones que varían no sólo de la función de la actitud teórica y de los métodos empleados, sino también respecto a supuestos fundamentales sobre la naturaleza de la propia actividad investigadora, las relaciones entre teoría y práctica, y los roles de investigador y de profesor. Sin embargo, sea cual sea la aproximación que se siga, el investigador se encuentra con algunos supuestos y dificultades comunes. En

concreto, se asume que los profesores son agentes activos en la construcción de su propia práctica (sin olvidar que están en interacción con los demás e inmersos en las limitaciones de la escuela) y que adquieren y utilizan un cuerpo de conocimientos, a veces llamado profesional o destreza, en sus actividades docentes. (Villar, 1988: p.22).

A continuación presentamos una tabla elaborada por Villar (1988), en la que plantea algunas aproximaciones a la investigación sobre el pensamiento y toma de decisiones de los profesores:

TEORÍA/APROXIMACIÓN	MÉTODO	EJEMPLO
Teoría de los constructos personales	Técnica de rejilla	Nash, 1973 Ben-Peretz, 1984
Teoría cognitiva	Pensamiento en voz alta; estimulación de recuerdos; entrevistas	Leinhardt, 1982 Bromme y Junhl, 1984.
Interaccionismo simbólico/fenomenológico	Etnografía	Margraves, Hester y Melor, 1975 Tabachnick y Zeichner, 1985
Biográfico	Estudio de caso; entrevistas	Elbaz, 1983 Butt, 1984
Teoría de las decisiones	Captar la estrategia	Borko y Caldwell, 1982 Rohnkhemper y Brohpy, 1983
Teoría implícita/teoría en acción	Observación e inferencia negociada	Day, 1984
Teoría subjetiva	Informes verbales	Huber y Mandl, 1980. Krause, 1986.

Como es de observarse, este modelo se constituye por múltiples opciones teóricas y métodos variados, que se han empleado en las investigaciones de la formación de profesores. Sería una tarea ardua pero interesante el desarrollar cada una de estas perspectivas teóricas, pero, por ahora se vuelve imposible abordar a todas en este documento, por ello se presentará a manera de

ejemplo, el siguiente:

PERSPECTIVA DE LOS CONSTRUCTOS PERSONALES:

Esta teoría conceptualiza el conocimiento en términos de productos bipolares (Kelly 1956, citado por Villar 1988). Fundados en estos principios explicativos de la personalidad ideados por Kelly, los investigadores en este campo han tratado de estudiar los tipos de conocimientos que los profesores utilizan al discriminar a los alumnos, el currículum o procesos relacionados con la enseñanza.

En esta perspectiva teórica es muy útil el uso de TÉCNICAS DE REJILLA que consisten, según Villar, en la producción (elicitación) de triadas y clasificación de tarjetas. Se hace, por ejemplo, en las investigaciones de las percepciones que tienen los profesores de sus alumnos. La producción de triadas supone que los profesores digan los nombres de tres alumnos escogidos al azar en sus clases y que son similares entre sí y diferentes de un tercero. Al hacer este procedimiento, varias veces se produce un listado de constructos para describir la forma en que cada profesor discrimina entre sus alumnos (por ejemplo, Nash 1973 citado por Calderhead p. 29 en Villar 1988).

Por otra parte, en un breve recuento que hace el autor británico James Calderhead, sobre la investigación del pensamiento y toma de decisiones de los profesores, se observa que

...existen diversas características del conocimiento de los profesores que se podrían apuntar provisionalmente y que se derivan inicialmente de informes analíticos, tanto de los procesos cognitivos humanos, y de la enseñanza, como también de los resultados empíricos de la investigación sobre el pensamiento de los profesores.

- 1) El contenido se organiza en estructuras (esquemas), que facilita la acción profesional.
- 2) Este conocimiento parece desarrollarse en su mayor parte a través de experiencias de ensayo y error.
- 3) Las estructuras del conocimiento de los profesores contienen conceptos prototípicos que facilitan la identificación de situaciones típicas.
- 4) Las estructuras o esquemas de conocimiento también contienen guiones, a menudo asociados con conceptos prototípicos particulares que guían respuestas típicas a situaciones típicas (rutinas).
- 5) Los profesores pueden poseer conocimientos y habilidades que les permiten a veces identificar hechos novedosos y reconsiderar y adaptar sus rutinas de acuerdo con ellos.
- 6) Los esquemas de los profesores contienen diversos aspectos del conocimiento especializado, propio de situaciones didácticas (currículum, roles del profesor, alumnos, etc.) y éstos se pueden interrelacionar entre sí y con las diversas metas del profesor en formas muy complejas y diferentes.
- 7) Los esquemas se desarrollan dentro de un contexto de conocimiento y creencias relacionadas con la enseñanza.
- 8) Los esquemas pueden contener proposiciones imperativas que se asocian con fuertes creencias o afectos.
- 9) Los esquemas de los profesores no son siempre comprensibles o lógicamente

coherentes, y los profesores pueden tener que simplificar necesariamente mucho su comprensión de ciertos aspectos de su trabajo.

10) Parte del conocimiento que guía las acciones de los profesores puede ser tácito e imposible de verbalizar (Ibid, p.28-29).

Tales anotaciones enseñan que efectivamente el conocimiento de los profesores es sumamente complejo y dinámico, y acceder a sus esquemas y prácticas educativas es sumamente problemático. En ese sentido se comprende que es de importancia el ir reconociendo que las investigaciones exploratorias deben ser rigurosas y flexibles, tanto en su orientación teórica como en su metodología ya que de ello depende que se vaya conociendo a los profesores en primer término, y luego, de ser necesario, emprender una nueva empresa como sería la experimentación.

Además, es menester recordar que el presente trabajo se inscribe en este segundo modelo de estudios de los profesores bajo una visión CUALITATIVA de la Psicología Social y de la Psicosociología de la Educación, en el que destacan de manera particular las REPRESENTACIONES SOCIALES como APROXIMACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA PARA EL ESTUDIO DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DE PROFESORES UNIVERSITARIOS. Para ello, en el capítulo III se abordarán los antecedentes y referentes teóricos y metodológicos que sustentan a las REPRESENTACIONES SOCIALES.

CAPÍTULO III. PSICOLOGIA SOCIAL Y REPRESENTACIONES SOCIALES: Concepto, historia, teoría y método de las representaciones sociales.

III.1. Conceptualizaciones e historia de la "representación social".²⁴

Si bien es cierto que la noción de REPRESENTACIÓN ha sido abordada clásicamente por la psicología y la filosofía, encontramos que es en sociología donde se empezó a hablar de REPRESENTACIÓN COLECTIVA

²⁴ Para Ferratar Mora (1951, citado por ORDOÑEZ Y VAZQUEZ, 1984) establece que :

- 1.-Una representación es equivalente a la percepción, es decir, a la aprehensión de un objeto presente en el campo perceptual.
- 2.-Representación como reproducción consciente de percepciones pasadas , es decir, como recuerdos.
- 3.- Representación como anticipación de eventos futuros, a partir de la combinación de percepciones previas , es decir, representación como imaginación.
- 4.- Representación como composición en la conciencia de percepciones no actuales, es decir, como imaginación o incluso alucinación. (Ordóñez y Vázquez, 1984: p.125).

Analizando cada definición tenemos que la primera simplemente hace énfasis en la equivalencia de representación a percepción, tal como lo hace H.warren (1948). Aquí es importante decir que se requiere revisar de que supuesto teórico se parte para explicar el problema de la percepción. Si vemos al sujeto como constructor de la realidad y no sólo como receptor de acontecimientos socio-históricos, entonces le damos su valor de sujeto activo en la historia y la realidad que reconstruye cotidianamente. De acuerdo con la postura psicoanalítica, la constitución misma del sujeto esta dada por la percepción de la imagen del otro y como este otro ve al sujeto (Ibid p.126).

En la segunda conceptualización, la Representación como RECUERDO, es importante destacar el papel de la memoria, particularmente las huellas mnémicas.

El tercer concepto expresado sería tomar la REPRESENTACION como pensamiento y como actividad de la práctica social nos permite echar a andar nuestra imaginaria y desarrollar la creatividad.

Y en la última definición se encuentra que la representación tiene una estrecha relación con el pensamiento y luego con la actividad suprema del ser humano:conciencia.

y luego, tomó vigencia con el psicólogo social Serge Moscovici, quien le llamó REPRESENTACIÓN SOCIAL, que posteriormente desarrollaremos.²⁵

El concepto REPRESENTACIÓN COLECTIVA fue empleado por primera vez por el sociólogo francés Emilio Durkheim, quien trata de constituir a éste, en objeto de estudio autónomo, además de pretender señalar la especificidad del pensamiento colectivo con relación al pensamiento individual.

La representación individual debe de ser considerada como un fenómeno psíquico, no reducible a la actividad cerebral que la funda, asimismo la representación colectiva no se reduce a la representación de los individuos que componen la sociedad. Más precisamente, la representación colectiva es uno de los medios por los cuales se afirma la primacía de lo social sobre lo individual: ¿Qué hay de sorprendente en que las representaciones colectivas producidas por las acciones y reacciones intercambiadas entre las conciencias elementales de que es hecha la sociedad no deriven directamente de estas últimas y, por consiguiente, las desborden? (Durkheim, E. 1898:P.27, citado por Herzlich, P.391).

Resulta interesante un hecho histórico que ahora ha jugado un papel importante en el asunto que nos ocupa, y que a veces se ignora o

²⁵ Para quienes estén interesados en el origen y tratamiento de esta noción desde la Filosofía, se recomienda acudir a los clásicos: Kant, Hegel y Marx. Una aproximación interesante sobre esta cuestión es la del francés Henri Lefebvre. Véase a LEFEBVRE, Henri. La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones. Ed. FCE. México, 1983.

deliberadamente se omite en los antecedentes que le dieron origen a lo que actualmente se conoce como representaciones sociales. El psicólogo inglés Robert M. Farr, señala que Wilhem Wundt,²⁶ considerado padre de la psicología científica, fue quien desde los postulados experimentalistas sobre el análisis de contenido de la conciencia a través del método de la introspección, - como objeto de la psicología- influyó en Durkheim para que desde ahí, construyera el concepto de representación colectiva.

En sus trabajos pioneros de la Psicología Experimental, insistía mucho en separar la ciencia psicológica en psicología individual y psicología colectiva. Desde esa opinión, Durkheim plantea que la Psicología debe de ser una ciencia independiente de la Sociología -ciencia a la cual dedicó gran parte de su obra. Es importante observar, tal cual lo hace Robert Farr, que ambos insistían en que no se podían reducir los fenómenos colectivos a nivel del individuo. En ese sentido, Durkheim se opuso a la psicología del individuo de ahí que haya planteado en su clásico estudio sobre el suicidio, que los hechos sociales no pueden ser explicados en términos de la psicología individual, lo que es perfectamente comparable con la distinción que hacía Wundt entre la psicología colectiva y la psicología individual:

²⁶ Comunmente en la historia de la psicología se enseña que la psicología es una ciencia a partir de 1879, cuando Wundt, en Leipzig, funda el PRIMER LABORATORIO DE PSICOLOGÍA. Sin embargo, es de observarse que la psicología tiene sus orígenes desde el hombre mismo, y que lo que le dio la estatura de ciencia son las premisas metodológicas propuestas por los filósofos de los siglos XV, XVI y XVII, en los que destacan Descartes y Locke; para el siglo XIX con el desarrollo de las Ciencias Naturales y la aplicación del Método Experimental, efectivamente se logra la formalización de la misma como ciencia independiente. Esta polémica que cobra vigencia en tanto las raíces de la psicología y su relación con otras ciencias y con los campos de estudio y aplicación en los que actualmente se mueve. Para mayores detalles, véase a RUBINSTEIN, S.L. PROBLEMAS DE PSICOLOGÍA GENERAL. Ed. Grijalbo. México, 1976.

...Si bien las representaciones 'colectivas' y 'sociales' no deben ser consideradas idénticas, son suficientemente similares como para justificar el tratamiento del estudio de las representaciones sociales como una psicología social sociológica. Para estudiar las representaciones sociales se debe ir más allá de la psicología del individuo. Existe, por consiguiente, en contraste entre el trabajo y cualquier psicología centrada exclusivamente en el estudio del individuo. Si bien, quienes estudian las representaciones sociales no son durkheimianos en sentido estricto, son al menos sociales (Farr: 1984; p.646)

Por lo anterior, suele ser común que la noción de representación social sea confundida con conceptos muy propios de la psicología social, que también juegan un papel importante en la sociología, tales como actitud, opinión, imaginación, percepción, entre otros. Sin embargo, esto ha sido ya discutido de manera clara, por Claudine Herzlich (1975) de quien se retomó lo siguiente:

Para ella, imagen es simplemente una función doble de un estímulo exterior sea del pasado o hacia el futuro; es percibir, con lo que juega una función de selección; es una especie de fotografía del mundo externo. Opinión, es un concepto que lo refiere a una respuesta manifiesta, verbalizada, con posibilidades de medición y cuantificación. Respecto a lo que es actitud dicha autora explica que ésta es una respuesta anticipada y una preparación directa para la acción, es decir, actitud es la situación previa a la conducta propiamente dicha. Mientras que la noción de representación es un proceso de construcción de lo real, que actúa sobre el estímulo y la respuesta, orienta la respuesta en la medida que modela el estímulo (Herzlich, 1978).

Esta noción psicosociológica, que supera la visión conductista del sujeto, reintroduce el estudio de las formas del conocimiento y de los procesos simbólicos en su relación con las conductas, de ahí que, representación sirva de vínculo del campo estrictamente psicológico con el campo social. Además metodológicamente, esta perspectiva teórica reintroduce frente a la universalidad de leyes psicosociológicas, la diversidad de objetos, de condiciones y situaciones sociales particulares.

En palabras de la autora, representación social es el estudio de una modalidad de conocimiento particular, que es expresión específica de un pensamiento social, es pues, una forma de pensamiento social:

...Como modalidad del conocimiento, la representación social implica en principio una actividad de reproducción de las propiedades de un objeto, efectuándose a un nivel concreto, frecuentemente metafórico y organizado alrededor de una significación central. Esta reproducción no es el reflejo en el espíritu de una realidad externa perfectamente acabada, sino una verdadera construcción mental del objeto, concebido como no separable de la actividad simbólica de un sujeto, solidaria ella misma, de su inserción en el campo social (ibíd.p.394).

Como se observa, representación es un concepto híbrido y polisémico, que nos brinda una veta muy rica para explorar el pensamiento, las creencias, los valores y opiniones de los seres humanos en los distintos campos en los que actúa.

Es así como representación social es un concepto, una teoría y una metodología que empezó a utilizarse desde los años cincuentas por

Serge Moscovici, a partir de la noción sociológica de representación colectiva de Durkheim, tal cual se comentó al principio de este capítulo.

III.2. Un poco más de historia sobre las representaciones sociales:

Serge Moscovici, psicólogo francés, es quien hace la articulación formal de las representaciones sociales como Teoría y Método en Psicología, particularmente en Psicología Social. Como ya se ha dicho, este investigador recibió la influencia de Durkheim, de quien retoma el concepto de representación colectiva y lo reelabora en la década de los cincuenta, convirtiéndolo en representación social, que después de cuatro décadas se ha multiplicado su estudio, no sólo en Francia y en Estados Unidos, sino en el resto de Europa y América Latina.

La Psicología Social como disciplina del sujeto histórico, ha tenido distintas áreas de estudio y de aplicación, por lo que tal vez sea la Psicología más interesante dada la variedad de problemas que aborda. Para adentrarnos en ella y comprender su objeto se partirá de una distinción básica a partir de la manera en que estudia lo humano, en relación con el contexto social.

María Auxiliadora Banchs, partiendo de autores como Stricker, House, Tajfel, Broming y otros (1977-79) plantea la existencia de: a) una Psicología Social Psicológica y b) una Psicología Social Sociológica. La primera, se centra en el análisis de los procesos psicológicos del sujeto tales como actitudes, creencias, valores, estereotipos, etc. (Banchs:1986; p. 184), que, además, ha sido elaborada por psicólogos, a través de la experimentación, quienes se han dedicado a estudiar el impacto de los estímulos sociales sobre los individuos (Striker:1977; p.145, citado por Banchs, ibíd).

La segunda, ha sido elaborada por sociólogos, teniendo como objeto fundamental, más que estudiar lo que sucede dentro del individuo, estudiar lo que sucede en la interacción social, y para ello utiliza como método la observación en el medio natural y, en menor medida, las encuestas. Se plantea que el ser humano es un

participante activo que está constantemente buscando y produciendo significados sobre los hechos que ocurren a su alrededor

...La perspectiva más psicológica enfoca sobre todo la forma en que el individuo se adapta y se conforma a las normas sociales: La forma en cómo actúa en relación con las pautas de conducta inherentes a sus roles y la forma cómo las cogniciones inciden sobre la conducta.

La perspectiva más sociológica se focaliza en la manera cómo el individuo en su interacción con otros y consigo mismo produce continuamente significados y actúa dentro de cada situación (ibíd. p.185).

Si consideramos las representaciones sociales como un modelo teórico, es indispensable conocer las raíces intelectuales que le dieron origen. Se ha insistido anteriormente en que Durkheim influyó en Moscovici; además, es necesario agregar que en éste también influyeron, aunque en menor medida, los postulados psicogenéticos de Piaget -específicamente la representación del mundo en el niño-, y de igual forma en uno de los más destacados continuadores de esta perspectiva en Bélgica: Willem Doise. Resulta de gran importancia comprender que las representaciones sociales se nutren de posturas cognoscitivistas que se han gestado en Psicología Social y que han sido desarrolladas en este campo.

Podemos acudir de nueva cuenta a Banchs, para acercarnos a los diversos elementos interaccionistas que están en relación con el análisis del sentido común y la construcción del pensamiento social en los sujetos. Dicha autora, apoyándose en Robert Farr, señala que los estudios sobre representaciones sociales parten de una visión explícita y deliberadamente crítica de la tradición psicosocial -de base psicológica y experimental- en Estados Unidos. Esta línea

de trabajo, en palabras de Farr, es mucho más sociológica que el enfoque psicológico tradicional dominante dentro la psicología social anglosajona (Ibíd, P.187). De ahí que con las representaciones sociales efectivamente vuelve a tener vigencia como interés central, el estudio de los modos de conocimiento y el rol de los procesos simbólicos en relación con la conducta (Farr:1978, p.515).

Respecto a Moscovici, diremos que su obra *El Psicoanálisis, su imagen y su público* (1961) publicada en Francia, se llevó aproximadamente diez años en su preparación; sin embargo, no fue sino hasta los 70s, cuando empieza a tomar importancia en todo el mundo y con ello el concepto de las REPRESENTACIONES SOCIALES²⁷. En América Latina, inicia su difusión hasta 1979 con la publicación de la misma en español, siendo un tiraje de 2000 ejemplares y que en la actualidad es sumamente difícil encontrarla en nuestro país.²⁸

Con referencia a la elaboración de su teoría, Moscovici -según Di Giacomo- partió de la tesis de que **LOS GRUPOS HUMANOS CONSTITUYEN SOBRE ELLOS MISMOS, LOS OTROS Y LOS EVENTOS QUE VIVEN,**

²⁷ Existen diversos trabajos que muestran las vicisitudes por las que ha pasado la obra de Moscovici y el lugar que en la actualidad guarda en la Psicología Social. Véase a Serge Moscovici.- **LA PSICOLOGÍA SOCIAL; una disciplina en movimiento.** (fotocopiado). ROBERT FARR.- **Escuelas europeas de psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia en REVISTA MEXICANA DE SOCIOLOGÍA.** (fotocopiado). MARIA AUXILIADORA BANCHS R.- **Las representaciones sociales; sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en latinoamerica.**(fotocopiado).TOMAS IBÁÑEZ.- **Representaciones Sociales, Teoría y Método, en IDEOLOGÍAS DE LA VIDA COTIDIANA.** Ed. Sendai. Barcelona, 1988.

²⁸ María A. Banchs, informa que para 1986, no se conocía en nuestro continente la segunda edición de esta tan importante obra (Banchs, Op. Cit. p. 189).

EXPLICACIONES CUYO OBJETIVO NO ES CIENTÍFICO, SINO PRÁCTICO: AYUDAR A LA REGULACIÓN DE COMPORTAMIENTOS INTRA E INTERGRUPOS (Di Giacomo, J.P. en Páez, Darío: 1987, p.278). Sin pretender extendernos en el trabajo de él, a continuación retomaremos algunos elementos importantes.

El estudio realizado por Moscovici, abarcó a una población de más de 2000 sujetos de diferentes estratos sociales, con el objeto de conocer y explicar cómo se representaba el psicoanálisis. Siguiendo a Di Giacomo (1987) se anotan los cuatro puntos básicos que analiza en su estudio de la representación que tenían los sujetos estudiados respecto a la teoría freudiana, a saber:

10.- No hay una representación única del psicoanálisis, sino varias. Estas difieren en sus contenidos y en las actitudes favorables o desfavorables que se manifiestan en función de las pertenencias sociales.

20.- Los sujetos evalúan el discurso y la práctica analítica con la ayuda de criterios sociales relacionados con su pertenencia política, religiosa, etc. Por ejemplo, algunos veían el Psicoanálisis como la expresión de una cultura particular: la forma de vida americana; otros como un instrumento de desmovilización social; y otros, por último, como una práctica de disolución de las costumbres.

30.- Respecto a la propia elaboración de la representación, Moscovici observa que esta construcción se efectúa siempre de la misma forma: las informaciones privilegiadas son en primer lugar seleccionadas y retiradas de su contexto (por ejemplo, la libido es ignorada mientras que la represión se mantiene); esas

informaciones son luego reorganizadas en un conjunto que Giacomo llama teórico y nuevamente integradas a la cultura del grupo en cuestión. Durante esta fase de reconstrucción, el concepto se convierte en metáfora, imagen, representación. La representación es, por ejemplo, el resultado de un conflicto entre dos partes del psiquismo mientras que el psicoanálisis aspira a eliminar en la gente sus complejos de inferioridad.

40.-El último punto se refiere a la función de la representación: permite a la gente reducir el ambiente a categorías simples: existen los regresivos, y los otros, los perversos, los complejos ... Constituye un instrumento adecuado para categorizar personas y comportamientos. Al mismo tiempo, constituye una guía comportamental: por ejemplo, la gente cree saber qué hacer ante los complejos y cómo evitarlos. (Ibíd: p.278-279).

La construcción teórica a la que llegó Moscovici, traspasa el simple concepto, logra una teoría o mejor dicho, construye las bases a lo que ahora sería un PARADIGMA TEÓRICO -en lenguaje de Khun (1976)- ya que alrededor de esas ideas científicas se han construido elementos teórico-metodológicos universalmente compartidos por investigadores afines, miembros de cierta comunidad científica; en este caso se ha conformado lo que Banchs (1986) ha llamado, la ESCUELA DE PSICOLOGÍA SOCIAL FRANCESA.

En ese sentido a continuación expondré la parte medular de este apartado: MECANISMOS DE FORMACIÓN Y LAS DIMENSIONES COMPONENTES DE TODA REPRESENTACIÓN SOCIAL.

III.3. Mecanismos de formación de las representaciones sociales.

Existen dos mecanismos básicos de formación de las representaciones sociales: LA OBJETIVACIÓN Y EL ANCLAJE.

LA OBJETIVACIÓN es el proceso mediante el cual se materializa el conocimiento en objetos concretos (Jodelet 1984a, p. 367, citado por Darío Páez 1987:p.306). Este mecanismo concierne a la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las representaciones sociales de dichos objetos, mediante una serie de transformaciones específicas. (Ibáñez, Tomás 1988: p.41).

De acuerdo al propio Moscovici tenemos que es la disposición particular de los conocimientos concernientes al objeto de la representación social (Moscovici, citado por Herzlich, op. cit. p. 402).

El segundo mecanismo - EL ANCLAJE- "se nos presenta como una prolongación de la objetivación: elaboración de un plan y de instrumentos de conducta que prolonga el remodelado cognoscitivo de la obra en la objetivación" (Ibid: p.403). En palabras de Ibáñez, este mecanismo, da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales y de cómo intervienen los esquemas ya construidos en la elaboración de nuevas representaciones (Ibáñez, Op.Cit: p.41).

El sistema de conocimiento de la representación se ancla en la realidad social, atribuyéndole una funcionalidad y un rol regulador de la interacción grupal -y apoyándose en Jodelet agrega que- la representación social se enraiza en las relaciones intergrupo, mediante una atribución de sentido en el seno de éstas (Jodelet 1984a.

p. 372, citado por Páez, op. cit. p.310). Desde ese punto de vista, el PROCESO DE ANCLAJE tiene dos sentidos: primero, como una asignación de sentido a la representación, es decir, se constituye una red de significados alrededor del esquema figurativo de la representación social, insertándola y relacionándola con otros elementos del universo simbólico. Y el segundo, como un proceso de instrumentalización del saber social, la representación social se transforma en un marco de interpretación de la realidad y ayuda a construirla (Páez, 1988. p.312-313).

Además existe en este proceso de formación de las representaciones sociales, un tercer tipo de mecanismo que es "un conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las modalidades de la comunicación social" (Ibáñez 1988: p.41).

Tales mecanismos de funcionamiento, se acompañan por algunos componentes dimensionales que desde Moscovici se han venido anotando para la comprensión y el estudio de las representaciones sociales.

III.4. Dimensiones estructurales de las representaciones sociales:

Moscovici decía que cualquiera que fuera la naturaleza de una representación social, está constituida básicamente por 3 dimensiones: LA INFORMACIÓN, LA ACTITUD Y EL CAMPO DE REPRESENTACIÓN.

La **información** remite a la suma de conocimientos poseídos a propósito de un objeto social, a su cantidad y a su calidad -más o menos estereotipada trivial u original por ejemplo (Ibíd, p.399).

La noción de **actitud** hace referencia a la disposición, más o menos favorable que tiene una persona hacia el objeto de la representación, y expresa por lo tanto, la orientación **evaluativa** en relación a ese objeto...los componentes afectivos se articulan sobre esta dimensión evaluativa, imprimiendo a las representaciones sociales un carácter dinámico (Ibáñez, 1988 p.47). Sintéticamente diremos que la actitud expresa la manera en que se orienta la representación ante un objeto, pudiendo presentarse positiva o negativamente.

Y por último, el **campo de representación** es bastante complejo ya que hace referencia a la idea de una organización del contenido, tal cual lo afirma Moscovici "hay un campo de representación allí donde hay una unidad jerarquizada de los elementos", pero también -siguiendo a Herzlich- el carácter más o menos rico de ese contenido, las propiedades propiamente cualitativas, imaginativas de la representación... supone un mínimo de información que integra en un nuevo nivel imaginativo y que, a cambio, contribuye a organizar (Herzlich, 1978. p.400).

El campo de la representación se organiza en torno al **ESQUEMA FIGURATIVO** o **NÚCLEO FIGURATIVO**. Este esquema o núcleo, no sólo constituye la parte más sólida y más estable

de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la organización. En efecto, es él quien confiere su peso y su significado a todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación (Ibáñez 1988:p.47-48.)

Justamente serán estas tres dimensiones estructurales las que servirán de CATEGORÍAS GENERALES para la descripción, análisis e interpretación del material empírico recabado y que en los siguientes apartados frecuentemente citaremos.

CAPITULO IV.- REPRESENTACIONES SOCIALES DE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DESDE EL DECIR DE UNA PRÁCTICA DOCENTE EN EL BACHILLERATO DE LA UAS: DESCRIPCIÓN DE DATOS Y HALLAZGOS REALIZADOS.

El presente capítulo muestra los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a 21 profesores adscritos a diferentes escuelas y/o centros de trabajo del nivel bachillerato de la UAS, quienes a través de ENTREVISTA A PROFUNDIDAD, hicieron valoraciones, expresaron opiniones y aproximaciones conceptuales diferenciadas, a un promedio de 20 preguntas (véase guía de ENTREVISTA en el APENDICE I) que estaban semiestructuradas y que tenían como propósito básico, realizar una exploración inicial - obviamente parcial- para caracterizar y conocer las REPRESENTACIONES SOCIALES que los sujetos en cuestión presentan sobre sus PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y SU PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL BACHILLERATO DE LA UAS.

IV.1.- EXPOSICIÓN DE DATOS GENERALES:

Enseguida aparecen algunos datos generales que muestran de manera cuantitativa la población estudiada:

DESCRIPCIÓN DE DATOS GENERALES DE LOS PROFESORES ENTREVISTADOS

POBLACIÓN TOTAL: 21 profesores de base (asignatura y carrera) del Bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

TRES GRUPOS DIVIDIDOS POR EL TIPO DE FORMACIÓN DOCENTE ADQUIRIDA

GRUPO I: Nueve profesores universitarios de bachillerato con el GRADO ACADÉMICO DE LICENCIATURA, CON CURSOS AISLADOS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE.

GRUPO II: Seis profesores universitarios de bachillerato con el GRADO ACADÉMICO DE LICENCIATURA, CON CURSOS AISLADOS DE FORMACION DOCENTE Y CON ESPECIALIDAD EN EDUCACIÓN Y/O EN FORMACIÓN DOCENTE.

GRUPO III: Seis profesores universitarios de bachillerato con el GRADO ACADÉMICO DE LICENCIATURA Y CON TÍTULO O CANDIDATURA AL GRADO DE MAESTRO EN EDUCACIÓN.

1.-) SEXO MASCULINO=17
 FEMENINO= 4

2.-) ADSCRIPCION

ESCUELA (en labores de docencia): 16²⁹

Con licenciatura=9

Con especialidad=4

Con maestría=3

DIRECCION DE BACHILLERATO (labores de investigación y asesoría): 5

Con especialidad=2

Con maestría=3

3. CENTRO DE TRABAJO EN EL QUE TIENEN SU MAYOR CARGA LABORAL

ESCUELAS DE NIVEL BACHILLERATO (DOCENCIA): 12

DIRECCIÓN DE BACHILLERATO (INVESTIGACIÓN Y ASESORÍA): 9

²⁹De los 16 profesores entrevistados que tienen adscripción en Escuelas del Bachillerato: 4 de ellos se desempeñan fuera de las mismas como profesores-investigadores interinos de tiempo completo. 3 de ellos tienen aproximadamente un año desempeñando labores de investigación y asesoría en la DGEP: un licenciado, uno con Especialidad en Educación y otro con Maestría en Educación. El cuarto caso, es un Maestro en Ciencias de la Educación que está comisionado al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UAS, quien tiene aproximadamente un año desempeñando labores de investigación educativa y docencia en licenciatura y posgrado. Además, todos realizan o han realizado labores de docencia en alguna escuela preparatoria como profesor de asignatura.

TABLA 1: DATOS GENERALES DE LOS ENTREVISTADOS

SUBGRUPOS	I (LIC)	II (ESP)	III (MTRIA)	TOTAL
No. DE PROFESORES	9	6	6	21
ORIGEN FORMATIVO	C.S.Y H.=4 C.E.Y N.=5	C.S.Y H.=4 C.E.Y N.=2	C.S.Y H.=2 C.E.Y N.=4	CSYH.=10 CEYN.=11
ÁREA DE TRABAJO DOCENTE	C.S.Y H.=3 C.E.Y N.=6	C.S.Y H.=5 C.E.Y N.=1	C.S.Y H.=1 C.E.Y.N.=5	CSYH=9 CEYN=12
NOMBRA-MIENTO.	ASIGNAT= 4 CARRERA= 5	ASIGNAT= 2 CARRERA= 4	ASIGNAT= 0 CARRERA= 6	ASIGNAT=6 CARRERA=15
ANTIGÜEDAD (AÑOS)	DE 5-10= 4 " 10-15= 5 " 15-20= 0	DE 5-10= 2 " 10-15= 4 " 15-20= 0	DE 5-10= 0 " 10-15= 2 " 15-20= 4	DE 5-10= 6 " 10-15=11 " 15-20= 4
EDAD (AÑOS)	DE 25-30=2 " 30-40=5 " 40-50=2	DE 25-30= 1 " 30-40= 3 " 40-50= 2	DE 25-30= 0 " 30-40= 3 " 40-50= 3	DE 25-30=3 " 30-40=11 " 40-50=7
OTRA ACTIVIDAD	DOCENTE= 2 NO DOCEN=4 NO REG= 3	DOCENTE= 4 NO DOCEN=1 NO REG= 1	DOCENTE= 3 NO DOCEN=2 NO REG= 1	DOCENTE=9 NO DOCEN=7 NO REG= 5

Las claves y abreviaturas se explican a pie de pagina.³⁰

³⁰CLAVES:

C.S.Y H.= AREA DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES. Incluye a quienes se han formado en profesiones y ejercen la docencia en áreas específicas del conocimiento en y/o afines a: Derecho, Economía, Psicología, Sociología, Filosofía, Literatura e Historia.
C.E.Y N.= AREA DE CIENCIAS EXACTAS Y NATURALES. Incluye a quienes se han formado en profesiones y ejercen la docencia en áreas

Los resultados de las entrevistas fueron ordenados para su análisis en tres dimensiones, las cuales contienen ocho elementos básicos; para facilitar su lectura, a continuación se presenta una tabla en la que se señalan las categorías de análisis y los elementos que las componen:

TABLA 2

DIMENSIÓN ESTRUCTURAL DE LAS R.S./ ELEMENTOS EMPÍRICOS	ACTITUD	CAMPO DE REPRESENTACIÓN	INFORMACIÓN
1	Evaluación de cursos de formación docente recibidos	Autoimagen e imagen social	Aproximaciones conceptuales: educación, aprendizaje y evaluación.
2	Proyecto personal/institucional.	Lugar de la docencia	Datos generales

específicas del conocimiento en y/o afines a: Medicina, Química, Biología, Física, Matemáticas e Ingenierías.

ASIGNAT= Profesor de Asignatura B, nombramiento de base.

CARRERA= Profesor-investigador de carrera de Medio Tiempo o Tiempo Completo, nombramiento de base.

DOCENTE= Profesor que ejerce la docencia en otra escuela de la UAS y/o en otra institución educativa.

NO DOCENTE= Profesor que se desempeña en otra actividad ajena a la docencia y fuera de la institución educativa. Por ejemplo: servicios legales, médicos, análisis clínicos, comerciantes, asesoría en psicología o ingeniería civil.

NO REG= NO REGISTRADO: Personas quienes no precisaron si tienen o no otro empleo. Fuera de los datos formales obtenidos, se supo que se dedican a labores del hogar, organizan grupos deportivos y/o participan en actividades político-sociales.

3		Lo significativo y cambios alcanzados	
4		Importancia sobre su quehacer: personal e institucional	

La tabla anterior recoge como CATEGORÍAS GENERALES DE ANÁLISIS las tres dimensiones estructurales que componen a toda REPRESENTACIÓN SOCIAL: ACTITUD, CAMPO DE REPRESENTACIÓN E INFORMACIÓN (Moscovici, 1986)³¹. También presenta al interior de cada componente los elementos empíricos que el autor trabaja desde los resultados obtenidos en las entrevistas aplicadas. Cabe aclarar que los elementos empíricos elegidos representan aproximadamente un 50 % de la información recabada a través de las entrevistas, ya que debido a la extensión y riqueza de los datos encontrados, no fue posible trabajar todos sus elementos, y para efectos de esta tesis, se hará uso solamente del material aquí consignado (para conocer los contenidos textuales de material empírico véase APÉNDICE III).

³¹ Para mayores detalles sobre los aspectos teórico-metodológicos de las REPRESENTACIONES SOCIALES, se sugiere revisar el capítulo III de este trabajo.

IV.2. EXPOSICIÓN DE RESULTADOS A PARTIR DE LAS CATEGORÍAS GENERALES:

La exposición de los resultados, empíricos se hará a partir de las tres dimensiones estructurales de las REPRESENTACIONES SOCIALES y de los elementos que han sido considerados en cada una de ellas (véase TABLA 2). De estos elementos se reelaborarán las subcategorías que permitirán ir caracterizando, por separado, cada una de las DIMENSIONES, que en este apartado se les llamarán CATEGORÍAS O ESCALAS.

Para facilitar la exposición de los resultados, se recurre a los tres grupos de profesores descritos líneas arriba que, se irán caracterizando, en cada una de las subcategorías, que a su vez, aparecen en cada CATEGORÍA GENERAL. Cada grupo tendrá los siguientes identificadores:

el grupo 1 (G1) está conformado por nueve profesores que están identificados con las letras A, B, C, D, E, F, G, H, I;

en el grupo 2 (G2) están seis profesores los cuales son J, K, L, M, N, O;

y en el grupo 3 (G3) son también seis, que están representados por P, Q, R, S, T, U.

IV.2.1.- ACTITUD:

Esta escala comprende elementos referidos a cómo los sujetos valoran los cursos de formación docente recibidos y cuáles son sus actitudes, tanto hacia el trabajo que están realizando, como hacia lo que ellos proyectan realizar. Es decir, interesa conocer los siguientes aspectos: si las actitudes de los profesores reflejan actitudes identificadas con relaciones sociales-afectivas hacia sus procesos de formación y su práctica educativa; adjetivaciones sobre los cursos recibidos (calificarlos de positivos, negativos, etc.) idealización de los cursos recibidos y la disposición que muestran para trabajar en proyectos personales e institucionales.

IV.2.1.1.- Evaluación de los cursos recibidos:

En lo general, se encontró que sus respuestas reflejan actitudes tendientes a valorar los cursos recibidos de manera POSITIVO-IDEALISTAS, POSITIVO-NEGATIVOS, CRÍTICO-RESISTENTES E INSTITUCIONAL-REFLEXIVOS.

Subcategoría 1: RESPUESTAS POSITIVO-IDEALISTAS.

Existe una marcada tendencia de los profesores por valorar los cursos de formación docente recibidos, de manera POSITIVO-IDEALISTA; mostrando argumentaciones que están dadas en un campo semántico que se reduce a calificar los cursos de : "BUENOS, que les "GUSTÓ MUCHO" y que CUMPLIERON CON LO PROPUESTO". Veamos algunos ejemplos:

El Profesor B (P.B), considera que

"Sobre este curso que hemos recibido de docencia, pienso que es bueno pues la cuestión es que muchas veces uno como docente, le pasaba desapercibido el comportamiento de un alumno hacia un maestro y ahora yo comprendo muchas

situaciones en cuanto lo que vimos en el curso, la cosa es que sí ha servido, y si seguimos teniendo dinámicas parecidas, vamos a llegar a comprender y a ver de otra forma a los alumnos" (P.B, G1).

La Profesora C dice:

"Yo pienso que han sido buenos cursos, que me han dejado muchas cuestiones, que me han hecho reflexionar sobre muchos aspectos y en lo general, y pienso que deberán de ser, en cuanto a calidad, si no los mejores, si han sido buenos y han cumplido con lo que se les ha propuesto, o sea, para lo que han sido creados en cierta forma, pero que deberían de ser más periódicos, más constantes" (P.C,G1).

"Por ejemplo, en el último curso que llevamos de adolescencia y aprendizaje, como que se profundizó más en el objeto de estudio que el sujeto, y entonces por eso yo siento que se están reconsiderando pues, las experiencias del pasado para ir mejorando las condiciones de los cursos de perfeccionamiento de formación y de actualización de los docentes a nivel bachillerato. Con esto, quiero decir, que al interior del aula con el manejo de los alumnos y además, también de la perspectiva de la consideración institucional he tenido cambios de actitudes muy importantes.

Creo que a estas alturas, he desechado un tanto vicios como de que uno es el que sabe, como de que uno es la autoridad y que el alumno viene a obedecer, ha sido positivo, me ha permitido ver que el alumno tenga una participación más directa; cómo que se ha abierto una situación de mayor confianza entre el alumno y yo, en el sentido de que he tratado entonces de entender más al sujeto de estudio, sin olvidar obviamente el objeto de

estudio en una parte importante pero que comenzamos ya a darle un interés mayor al sujeto de estudio, tratamos de entendernos, de comprendernos ¿sí? De entender sus inquietudes, de comprender sus necesidades, de no dejar al que presenta menos condiciones de aprendizaje, porque no merece ser atendido, sino al contrario, tratamos de que el resto de los elementos contribuyan para jalar a los elementos, además, junto a esto, siento que la relación con los compañeros docentes de mi parte también se ha modificado. Creo, siento más bien, que hoy vivo actitudes más positivas respecto a eso, actitudes más que de la crítica, más que responder a una situación de consideración y de ayuda mutua, claro a medidas de las posibilidades, ¿verdad?" (P.G, G1).

"...los cursos que se vieron aquí en la biblioteca (y que se han dado hasta hoy) me gustaron mucho, porque quien vino, es una persona que tiene una trayectoria muy importante dentro de la educación, que no nada más es una persona que se encarga de investigar, sino que inclusive ha trabajado como docente y sabe recibir lo positivo que ellos tengan para poder cambiar nuestros sistemas más obsoletos" (P.N, G2).

"...los cursos por sí mismos me dejan aprendizaje. Un curso para mí, me deja aprendizaje aún cuando éstos, a pesar de que planteen objetivos bastante bien aceptables, llamativos o como quieran llamarle, a pesar de que esos objetivos no se han logrado en su dimensión exacta, creo que me dejan enseñanza. Los que llevamos sobre análisis curricular, sobre evaluación, creo que fueron buenos, lo que pasa ahí, si te voy a decir una cosa, es que para llevar un curso muchas veces tienes que contar con todo un bagaje, como un marco teórico mínimamente que te permita poder aprovechar el curso en la mayor dimensión

posible. Nosotros puedo decir, cuando llevamos cursos de análisis curricular, siento como que nos faltaba eso, tener más ese bagaje conceptual, ese marco teórico que nos permitiera comprender más la situación porque por ejemplo, si nosotros no tenemos una formación en el ámbito educativo, de lo curricular, mucho menos en una carrera del ámbito social por ejemplo, y otros compañeros, que veníamos de carreras de ingeniería, poco conocíamos esta situación, en ese sentido creo que fueron buenos, pero la limitante es, el perfil que poseíamos, no nos permitía aprovechar los cursos en toda su dimensión, de una mejor manera" (P.T, G3).

Se observa que si bien es cierto, existe un tendencia marcada en los G1, por valorar de manera positiva los cursos, algunos casos de G2 y G3 no escapan a esta misma situación.

Subcategoría 2: RESPUESTAS POSITIVO-NEGATIVAS.

Las valoraciones del subgrupo anterior contrastan con quienes valoran los cursos de POSITIVO-NEGATIVOS, aspecto que se centra más en los profesores de G1, veamos los siguientes casos:

El Profesor A (P.A) dice que él considera que los cursos recibidos deben valorarse tanto positiva como negativamente y sobre lo segundo, señala que

"... generalmente los cursos se notifican 15 ó 20 días antes cuando bien nos va; en ocasiones nos dicen 2 ó 3 días antes que debemos ir a un curso. No están programados en base a la posibilidad de los maestros que pueden y deben asistir a esos cursos, sino, que nos llegan las convocatorias en periodos de clases, en periodo de exámenes y en horarios que uno no puede

asistir. Se hace todo desde la oficina, pero no se consultan las posibilidades a los maestros, los coordinadores de los directores de escuela. Siento que se está un poco desfasado en ese sentido; pero además, los cursos falta que estén más estimulados para que los maestros asistan"(P.A, G1).

El profesor P.F. opina acerca del contenido y de la dinámica seguidas.

"Bueno -mira- yo pienso que en el último curso, para ser sincero, el contenido temático del mismo, me pareció muy bueno, me pareció muy importante, pero en lo que no estuve de acuerdo en un momento dado fue la dinámica que se pudo haber llevado, la forma de abordar los temas. Pienso que se debería de emplear otro tipo de técnicas, vamos a llamarlo así, porque en primer lugar pasó algo que muchos de los participantes se desmoralizaron, perdieron el interés por el mismo y muchos lo terminaron nada más por terminarlo, perdieron el interés por la forma en que se impartió, pero sí, como que le faltó una "chispita" especial al maestro para mantenernos en una mejor dinámica de grupo. Además, pienso que estos cursos pueden ser mejorados, y que deben de llevarse a cabo con más frecuencia. Tenemos muchos maestros que consideramos que con lo que aprendimos desde hace 10 u 11 años, debemos seguir dando lo mismo y no nos renovamos. Pienso que todos estos tipos de cursos pueden servir en un momento dado para volvernos a despertar como una revitalización de uno mismo". (P.F, G1).

Subcategoría 3: RESPUESTAS CRÍTICO-RESISTENTES:

Un tercer subgrupo de sujetos que se clasificarían como CRÍTICO RESISTENTES, son aquéllos que señalan en sus respuestas muchas fallas en los cursos y que en algunos casos, han dejado de participar en los mismos y se muestran resistentes:

"Sí, creo que definitivamente aquí no hemos actuado al 100% de nuestra capacidad, creemos si hacemos un autoanálisis de nuestra formación en el transcurso de diez o más años que tenemos en la preparatoria, no nos hemos formado a lo que realmente pudiéramos ser, o sea, ¿qué hemos desarrollado?, nosotros hemos visto que muchos de los cursos que se imparten a nivel universitario ...tienden a lo que sería el deber ser. Entonces, hemos visto que muchos de estos cursos tienden a idealizar las metodologías, y a la hora de quererlos aplicar en el aula, y es donde nosotros vemos que son cuestiones estructurales que no están de acuerdo, los cursos que se dan de actualización no están acordes con la estructura que presenta la universidad. Sí hay un choque definitivamente, esos conocimientos que adquieren en los cursos, para la formación docente a la hora de aplicarlos, no se pueden aplicar, definitivamente. Lógicamente al hablar de que no se pueden aplicar, no vamos a generalizar de que nada de lo que se nos ha enseñado, no se pueda aplicar, hay algunos que sí se han podido aplicar, pero son cosas mínimas en comparación al grado de cursos que se implementan ¿sí? O sea que no se parte de la realidad, eso es lo que trae como consecuencia, la reticencia a seguir llevando este tipo de cursos." (P.H, G1).

El profesor PI habla sobre la calidad de los cursos y la importancia de participar en ellos:

"...vemos que se han desarrollado muchos cursos en los cuales hemos participado en algunos últimamente. Hemos participado en cursos sobre conocimiento de los adolescentes, sobre cursos de ortografía y redacción, sobre el que hoy se da, en el mes de agosto el curso Evaluación de los Aprendizajes, pero, parece pues, que todos éstos, de alguna manera, sirven para ver el nivel en que nos encontramos, porque creo que así estemos por jubilarnos en estas tareas, en esta profesión, nunca debemos de desaprovechar estos eventos porque, intercambiamos todo el tiempo, hemos de estar intercambiando puntos de vista, presentando alternativas, reconociendo errores, deficiencias en el mismo trabajo cotidiano, nunca hay que decir que un curso no es satisfactorio, que un curso no nos sirve, yo creo que se deben aprovechar". (P.I, G1).

Sobre la actualidad de la bibliografía y contenido de los cursos nos habla P.O G2:

"P: Hay muchos de los cursos que he recibido, por ejemplo, el segundo, sobre la introducción a la didáctica, como yo no estaba muy enterado de lo que era la didáctica en sí y la posible literatura que había en función de la didáctica, para mí ése fue importante y lo valoré como un aprendizaje total para mí, por ser la primera situación y eso me hizo que ya me dedicara más a ese tipo de lectura, pero al paso del tiempo me di cuenta que era sumamente atrasado porque las lecturas que nos brindaron tenían, al menos, quince años de antigüedad, de haber sido escritas, entonces nosotros estamos aprendiendo una didáctica o cualquier corriente después de muchos años emitidas, nosotros, aún en la actualidad, te diría por ejemplo, estamos estudiando a Hilda Taba o a

ese señor Tyler sobre el diseño curricular, cuando ellos empezaron allá despuesito de la segunda guerra mundial, en la época, a más tardar de los 60s, y nosotros apenas hemos estudiado eso, entonces como que los cursos que estamos llevando, los valoro sumamente retrasados, incluso, no hace ni cuatro meses aquí intentamos hacer otro al cual hice una crítica muy severa por cierto, me retiré de él, porque las materias eran muy atrasados, incluso ya tenían más de veinte años; critico los cursos que se siguen impartiendo desde la dirección general de escuelas preparatorias, porque son los mismos materiales de hace veinte años que se le están llevando a los profesores y te podría dar el siguiente ejemplo, los artículos que empezó a escribir Gilberto Guevara Niebla, sobre la universidad alternativa, o sea por allá en el año de 1975, son los que siguen viendo ahorita y Gilberto Guevara ha renovado y super renovado esos documentos y ha incursionado mucho más adelante. Pienso que la universidad necesita modernizarse a toda vista pues yo creo, que no es posible que nosotros estemos viviendo en el atraso, cuando la universidad debe de ir pensando en el futuro" (P.O, G2).

Subcategoría 4: RESPUESTAS INSTITUCIONAL-REFLEXIVAS.

Y un cuarto caso, sería el de quienes se ubican en RESPUESTAS INSTITUCIONAL-REFLEXIVAS, quienes presentan una crítica profunda desde las implicaciones institucionales y su inserción en los mismos:

"...me remito a la posición como maestro de la prepa, a que los cursos de formación de profesores que llevamos tengan más coherencia con las libertades de quehaceres que existen en cada institución, por ejemplo vamos a un

curso y se nos trata de inculcar ánimos hacia el espíritu o sea, hacia el trabajo investigativo, mejor dicho al trabajo de investigación. Y resulta que aquí concretamente en esta prepa, no hay ningún espacio que posibilite incursionar en el trabajo de investigación ¿me comprendes? Otra, se nos enseña a criticar ciertos programas de estudio, ciertas actitudes y resulta que al realizar esas exposiciones, los planes de estudio y las actitudes generales que mantenemos, no se han transformado. Una cosa es que se establezcan las condiciones necesarias para poder canalizar esa formación que estamos recibiendo, que la formación que recibimos, haya oportunidad de expresarla a través de los canales adecuados; porque yo me puedo formar como psicólogo educativo, por así decirlo, para especializarme en psicología educativa o investigación educativa, pero si en mi departamento no hay un espacio o un canal donde pueda ese conocimiento que he adquirido, no sirve de nada" (P.E, G1).

P: "Cuando menos los de la maestría, creo que estuvieron dirigidos a una práctica concreta, o sea a satisfacer la necesidades propias que teníamos nosotros para incorporarlas, será porque ya estaba metido y me han servido para desarrollar mi trabajo, creo que en otros casos, difícilmente algunos tienen una maestría y vuelven a su trabajo original y es poco lo que aplican, para el caso concreto ni yo estoy, pero si creo incorporarlos en mi trabajo, están muy relacionados ya que era una maestría muy especializada, muy dirigida a mi propio trabajo de antes y eso me dio un panorama de incorporación para desarrollarlo, y estoy satisfecho con ello, estoy, de alguna manera, frustrado, y pude haber realizado una maestría antes, cuando yo recién egresé, mi inquietud era realizar una maestría en el campo de ingeniería, sobre estructura, sobre cuestiones así, no se

pudo en aquel tiempo, en aquel momento me negaran, si no habría estudiado una maestría; primeramente no hubo oportunidad, no la realicé, si no la hubiera realizado en ingeniería, porque era lo que sabía, era justo, era la cuestión educativa, poco a poco me gustó más y más, entonces la realicé en la cuestión educativa; visto en otras perspectivas y visto en el momento, a lo mejor por interés personal me hubiera convenido mejor hacer una maestría práctica, viendo así que son momentos diferentes" (P.U, G3).

Como es de observarse las valoraciones de los primeros dos subgrupos están encaminadas hacia considerar los cursos desde una posición más idealista, en la que se presentan significados orientados más por una actitud afectivo-social, que actitudes de crítica y de reflexión, aspectos predominantes en los dos últimos subgrupos, fundamentalmente en el de los institucional-reflexivos, que son propios de los G2 y G3 .

IV.2.1.2.- Importancia de la futura formación en relación a su quehacer educativo.

Lo anterior se confirma aún más, si partimos de que los tres grupos de entrevistados, muestran una disposición actitudinal hacia su futura formación que está dada por intereses que priorizan lo personal, sobre lo institucional. Veamos:

"E: ¿qué actividad te gustaría dedicarte más?; ¿qué respuesta darías a la universidad si te preguntase eso?

P: Pues, si hubiera oportunidad a una actividad relacionada con mi profesión.

E: Concretamente ¿con qué?

P: Asesoría legal. Sería lo mejor, en aspectos de la

normatividad o en aspectos generales de la asesoría legal.

E: ¿Qué aspiraciones tienes ahora para tu futura formación?

P: Un posgrado.

E: ¿En qué?

P: En Derecho Penal. (P.A, G1).

"E: ¿Y qué aspiraciones tienes para tu futura formación?

P: Superación. Entendiendo que ya basta de ser un mediocre, o sea, eres una persona que tienes las cosas, que se ha ido uno por la misma, perdonando la expresión aquella que dice "que se ha ido uno entre las patas de los caballos". Mediocridad desde los maestros de primaria, mediocridad desde los maestros de secundaria, mediocridad desde los maestros de prepa y esta mediocridad te ha hecho un profesionista mediocre; entonces aunque el aprendizaje nunca termina, pienso que es cuando más se debe de reforzar de aquí para adelante, o sea ya como profesionista, estás haciendo lo que supuestamente estudiaste porque te gustaba hacerlo, entonces lo menos que puede hacer uno de aquí para adelante, es seguirse preparando, seguir preparando los planes a futuro, es eso. O sea, seguirse afianzando.

E: ¿En qué rama, en qué nivel quieres prepararte? Pláticame.

P: Dentro de la Medicina, una de las cosas que me gusta mucho es la Ginecología, entonces buscas por ahí la forma de llevar esta especialidad o pediatría también. Dentro de la docencia, hacer especialidad en la enseñanza, con el propósito de agarrar esa experiencia que tu tienes o tratas de agarrar." (P.F, G1).

Y más elocuente sería el caso del Profesor H, quien refleja una actitud pesimista ante su formación y la relación que ésta guarda

con su práctica educativa:

E: ¿Qué aspiraciones tienes para tu futura formación, ingeniería o árbitro, o qué?

P: En cuanto a la formación de ingeniero, siento que no tendría caso, ya que egresé de la carrera hace 8 años; en cuanto a la formación de la licenciatura en Derecho, pienso seguir mi formación y dependiendo de ello, veré las innovaciones tal vez en esta profesión." (P.H, G1).

En el caso los que se ubican en G2 y G3, son quienes tienen mayor grado académico y estabilidad laboral, existe una tendencia hacia la vinculación de los intereses personales a los institucionales, el caso de la profesora S, sería un buen ejemplo:

E: ¿Cuáles son tus aspiraciones para tu formación futura?

P: Mira yo en principio, quiero presentar la tesis, hacer una investigación de campo para titularme como maestra y si hay posibilidades de hacer doctorado, hacerlo o sea no quedarme hasta aquí.

E: ¿Y en qué te gustaría hacer el doctorado?

P: Pues en educación. Me gusta la educación, me gusta por eso digo que las dos ramas para mí, son importantes, tanto la Química- Microbiología como Educación. Ambas van a la par conmigo, o sea yo me voy siempre donde hay más perspectivas de desarrollo y he visto que inicié dando clases, después estoy en el laboratorio y estoy en la escuela y estoy en el laboratorio y estoy casi al parejo (P.S, G3).

De igual manera se tiene el caso de la Profesora M, quien dice que

"Quisiera hacer la maestría y si se puede hasta el doctorado, pero ahorita como meta mediata, tal vez inmediata -no sé- la maestría, en eso sí tengo puesto el ojo" (P.M, G2).

IV.2.2.- CAMPO DE REPRESENTACIÓN :

Esta escala contiene aquellos elementos que hacen referencia a los siguientes aspectos:

- a.- Lugar que ocupa la docencia y/o el docente ante otras profesiones y/o profesionistas respectivamente.
- b.- Autoimagen e imagen social del profesor.
- c.- Los elementos significativos de los cursos y los logros alcanzados.
- d.- Importancia de su quehacer: implicaciones personales e institucionales.

Lo que interesa explorar y caracterizar desde los elementos expuestos son: autoconciencia de la responsabilidad de ser profesor y su responsabilidad social; la autoimagen y la imagen social que tiene de sí mismo (rasgos, expresiones típicas y sentirse docente) los logros alcanzados y su relación con la formación docente y la importancia personal e institucional que le da a su quehacer educativo.

Para ordenar lo encontrado, se tomará una serie de clasificaciones que han sido elaboradas a partir de las respuestas emitidas y los elementos que en el párrafo anterior se expusieron.

IV.2.2.1.- LUGAR QUE OCUPA LA DOCENCIA:

Para el primer elemento, sobre el LUGAR QUE OCUPA LA DOCENCIA Y/O EL DOCENTE se han construido las siguientes subcategorías: IDEALISMO Y REALISMO DOCENTE, CRITICO-OBJETIVOS Y AUTOCRITICO-REFLEXIVOS.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

Subcategoría 1: IDEALISMO-REALISMO DOCENTE .

En la primera subcategoría, que es la de los profesores ubicados dentro del IDEALISMO-REALISMO DOCENTE, existe una tendencia generalizada por jerarquizar a la docencia en dos niveles, en comparación con otras profesiones. El primero, corresponde a aquellos puntos de vista que la colocan en el nivel SUPERIOR, sobrevalorando su papel social y con ello idealizando sus fines sociales. El otro nivel, es el punto de vista que la ubica como INFERIOR a otras profesiones, en tanto su status socioeconómico. Veamos algunos casos de los tres grupos entrevistados:

E: ¿Qué lugar le das a la docencia en comparación a otras profesiones?

P: Hablando en términos reales y sinceros, es la actividad más noble que debe ser valorada por la sociedad, pero también por quienes nos gobiernan, ¿no?. Yo creo que los presupuestos para la docencia deberían ser mayores, la docencia es noble, yo creo que es la actividad más noble de todas, que no es valorada suficientemente ni por las autoridades fundamentalmente.

E: ¿A qué crees que se debe que no se valora lo suficiente?

P: Yo creo que por la dependencia tecnológica que siempre hemos tenido y que además es cultural y científica -y en todos los términos- ha sido más cómodo depender del extranjero que crear ciencia; pero aparte de eso, históricamente en México ha sucedido que no se valora la docencia ni la investigación.

E: ¿Y tú cómo la valoras?

P: La valoro como una de las principales funciones, ¿No? -la actividad de la docencia.

E: ¿Qué lugar tiene para tí ser docente en comparación con otros profesionistas?

P: Yo le doy más valor a la docencia.

E: Y en términos de status social, ¿cómo lo ves?

P: Como status social no es más valorado el profesor universitario que otros profesionistas.

E: ¿Y los otros profesionistas sí lo son?

P: No todos, individualmente en algunas ocasiones.

E: A ver, explícame eso.

P: Han logrado superarse bastante más los otros profesionistas, que los profesores universitarios, en términos individuales, ¿no? Como institución pues claro que no, los organismos universitarios han sido fuertes también" (P.A, G1).

"E: ¿Qué lugar le darías a la docencia en relación a otras profesiones?

P: Pues creo que la docencia debe ocupar el primer lugar definitivamente, si es en el sentido en el que te estoy entendiendo la pregunta, porque por ejemplo sin la docencia llegaría un momento en el cual se acabarían los químicos, los médicos, los sociólogos y todo mundo, y si no hubiera docencia pues no habría una reproducción del conocimiento, ni el descubrimiento de nuevos conocimientos. Entonces para mí lo primordial en cualquier sociedad debe ser la docencia.

E: ¿Qué lugar ocupa el profesor a nivel social en comparación al abogado, al médico, al sociólogo, al químico?

P: No. El docente viene siendo ya una parte, una parte, ¿cómo te lo podría explicar? que es "absoluto" ó sea en la sociedad a como lo manejamos en la actualidad; así los valores sociales que se tienen en la sociedad como que al profesor, al docente no lo tienen en un lugar muy preponderante, lo tienen relegado allá en una covacha, pero sí lo tienen relegado sí la sociedad lo tiene relegado.

E: ¿Por qué?

P: Pues viene siendo parte de la formación y del trabajo mismo que realiza el docente como luego dicen en algunos momentos tienen "comal y metate" en todos los lados, entonces se crea un compañerismo entre la comunidad, que en un momento dado no hay una diferenciación entre los miembros de la comunidad, en cambio como que al médico lo tienen en un nicho allá arriba, ¿no? Es el que nos alivia, es el que nos salva. Pero considero que el docente debe de ser catalogado socialmente como uno de los elementos de mayor importancia con los cuales se debe contar; definitivamente" (P.H, G1).

"E: ¿Cómo ves la docencia como profesión, en comparación a otras profesiones, al bioquímico, al ingeniero civil, al abogado, al psicólogo, o al médico, cómo ves tu esto?

P: Pienso que la docencia está por debajo de otras profesiones, si nos vamos a cuestiones ya jerárquicas o rango de no sé de qué tipo de cosas, pienso que si se siente más suave, por ejemplo que le digan a uno que es ingeniero bioquímico, pero yo no tengo esa mentalidad, o sea que yo no soy así, de esa forma de ponerme analizar ese tipo de cuestiones, no solamente me gusta ser maestro universitario, yo pienso ahora -fíjate- después de haber estudiado ingeniero bioquímico, pienso que fue un error haber hecho esto, es una realidad, pienso que yo debería haber estudiado una carrera más afín a la docencia, por ejemplo psicología, algo así como una cosa de ese tipo, algo más relacionado con esta área" (P.C, G1).

De igual forma se presenta para los profesores del G2 y un poco menos en los del G3.

"E: ¿Qué lugar le das al profesor en comparación con otras profesiones?

P: Realmente ser profesor tiene para mí un lugar predominante. No sé, quizá lo que te voy a decir, a lo mejor es verdad, porque generalmente uno adora lo que hace ¿no? y dice esto es lo más importante y a veces hay otras cosas tan importantes también ¿no?. Sin embargo, creo que el papel, la tarea del docente respecto de otras profesiones, mucho más importante que cualquier otra, porque estamos trabajando con el ser humano, sujetos que si la educación les brinda las posibilidades de desarrollo, sus potencialidades en todos los niveles y en todos los aspectos no sólo en el aspecto intelectual ¿verdad? sino en el aspecto afectivo, en el aspecto de las relaciones sociales, en los estudiantes realmente serían una potencia ¿no? para desarrollar otros procesos económicos, políticos, a otro nivel, entonces serían profesionistas potenciales para pasar de un estado subdesarrollado a un estado desarrollado. Considero que eso no quiere decir con esto, que es sólo la educación, la que pudiera ser una un apoyo bastante fuerte para trascender a otros niveles del desarrollo, pero sí como un fuerte contribuyente a ella (P.M, G2)

"E: Bien, a tu parecer qué lugar le das al profesor en comparación con otros profesionistas como: el médico, el sociólogo, el químico.

P: Cada uno de los profesionistas ocupa un campo, tiene un campo de acción, el médico juró salvar vidas, estar por la vida, es muy importante cada uno, cada uno y cada una de las actividades que desempeña cualquier individuo en la sociedad son necesarias para el desarrollo de la misma, pero el trabajo del profesor es fundamental, porque como te digo, en él está depositada, la tarea de formar generaciones que tiendan a ser mejores, a ser progresistas, el profesor, el médico llegó a ser como lo que es, claro, en base a su dedicación, al esfuerzo de

sus padres, pero llegó a ser debido también a ese esfuerzo del profesor, formarlos, lo mismo pasa con el ingeniero; entonces este es el papel que le puede asignar la sociedad al profesor bueno no es el de super hombre, pero sí un valor fundamental, para que esta sociedad sea mejor" (P.J, G2).

"P: Pues mira, yo le daría un lugar muy importante al maestro. Lo que pasa es que su imagen se ha deteriorado socialmente, por el bajo salario que percibe, como una persona para sobrevivir como ser humano. Inclusive es un tema de mi tesis, yo he visto que el maestro para sobrevivir tiene que desempeñar otros trabajos. Así, muchas veces el trabajo, está en relación con la carrera que cursó y otros que no tienen nada que ver con ella, entonces el maestro tiene para mí un primer lugar, se puede decir, porque si hubiera posibilidades de que él se desempeñara como profesionista, él se desempeñaría como profesionista, el problema está en investigar cómo es que hay abogados que tienen su despacho y buscan dar clases en la propia universidad, ahí se revierte la pregunta para mí ¿por qué algunos profesionistas vienen a dar clases a la universidad?" (P.R, G3).

Subcategoría 2: CRÍTICO-OBJETIVOS.

Existen opiniones divergentes en cuanto a la responsabilidad social y la imagen social que ésta como profesión deberá atender, veamos el caso de los sujetos que se ubican como CRÍTICO-OBJETIVOS: éstos coinciden en la idea de que la docencia es una profesión que no tiene por qué ser comparada con otras, ya que cada una tiene su propio campo de acción, más sin embargo, desde su status socioeconómico, la ven relegada y la ubican en un nivel inferior a

otras como serían los abogados, médicos, químicos, etc.

"E: ¿Qué lugar le das al profesor en comparación con otros profesionistas, como los médicos, como los psicólogos, los sociólogos y los abogados? A propósito tu eres médico y estás también trabajando como profesor universitario en la preparatoria.

P: Yo nunca trataría de hacer una comparación, fíjate, todo es el complemento de todo. Quizás el médico es profesor, el ingeniero es un profesor, el padre de esa casa es un profesor, etc., entonces en este caso te estás refiriendo al profesor de carrera, vamos, a llamarle así, no al que imparte la clase. Yo pienso que ese lugar, se lo gana cada persona física que ejerce en un momento dado, que ejerce aquella profesión con tal o cual interés o sea, dependiendo de tus propios desenvolvimientos que estás teniendo de ese campo profesional, es el lugar que te estás dando como profesionista. Pienso que no debes decir, lo más importante no, pero abajito del centro de ese burro que es el que enseña y quita la burrancia de la gente. No pienso que la profesión, el desenvolvimiento de la profesión es el que va dando el lugar a aquel mundo deseado, o sea, si tu eres buen profesor vas a elevar esa profesión con tu mismos actos, si tú eres mal profesor vas a denigrar tu profesión misma, si tú eres un buen médico pasa lo mismo, aumenta y das prestigio a tu carrera, y te das prestigio a tí mismo, pero si no también te denigras y denigras la profesión como médico, como ingeniero, yo pienso que todos son importantes, definitivamente.

E: ¿Cómo ves al profesor en comparación con otros profesionistas, en este caso con el médico, por ejemplo?

P: Mira, yo pienso que todas las cosas y todas las carreras y profesiones se han ido enviciando, desgraciadamente hemos estado entrando en una etapa de

consumismo, de materialismo, muy puro que nos ha ido desviando poco a poco lo que realmente es en un momento dado la educación; entonces pienso que mucha de la gente que estamos, por decir algo, de alguna o de otra forma; algunos de alguna formación más que otros improvisados en el ámbito educativo pienso que lo hacemos pero por percibir dinero, por percibir un cheque o sea, en cierta forma el maestro se ha desmejorado mucho en cuanto a su profesión porque yo he escuchado comentarios no nada más a nivel universitario, a nivel primaria también donde los maestros se quejan de los salarios que tienen, se quejan de la falta de apoyo que tienen, de la incomprensión por parte del gobierno, de la incomprensión por parte de la sociedad; que nos tachan de rateros, que se roban el dinero de los ahorros, que no les aumenta el salario. Entonces eso ha demeritado mucho la profesión del maestro, incluso he escuchado comentarios de boca viva, de una manera que dice: " y ustedes, creen que por 250,000 (pesos viejos) a la quincena voy a batallar con 30 plebes como son ustedes que no se aguantan. Entonces, pienso que se ha demeritado un poco la profesión que tampoco no está exenta de las otras profesiones, el médico, también está muy materializado, muy metalizado y pienso que esto sucede en todas las profesiones; ya se perdió ese principio, pienso que se está perdiendo ese principio de honestidad, de humildad de humanidad, de querer mostrar, enseñar y formar gentes, pienso que se ha demeritado la profesión" (P.F, G1)

"E: ¿Tú qué lugar le das a la docencia en relación a esos otros quehaceres profesionales?

P: Mira, el lugar del profesor es, yo no lo definiría como que debiera de ser un profesionista, o sea ¿como te diría? no sé por qué, pero algo me ha inquietado a mí, lo que es el profesor. En donde más me he desarrollado es

como profesor y te diría, he encontrado algunas satisfacciones, pero tal vez hubiera encontrado más dedicándome a mi profesión, ¿por qué razón? Bueno, pues, veo a muchos de mis compañeros que están en mejor situación económica que yo; ser profesor, me ha redituado muchas satisfacciones personales, como te lo dije hace buen rato, pero el profesor tiene un lugar en la sociedad en donde la gente los mira prácticamente de dos maneras: los que dicen que son los que forjan el país y los que dicen que son los más vaquetones del país, primeramente trabajan 25 a 30 horas a la semana, bueno, tienen muchas vacaciones etc; para aquellos quienes estamos dentro de la universidad y que tienen cierto reconocimiento, creo que como es un lugar intermedio entre los profesionistas y la universidad, o sea, ni hay instituciones que se dediquen a preparar profesores para dar, para hacer profesionistas, ¿verdad?, digamos, existen las normales sí, pero las normales o son para nivel primario o para nivel secundario y hasta ahí nada más las cosas, o sea, no hay niveles en el estado, en las propias universidades que se dediquen a preparar profesores para eso, o sea como que hay un espacio entre la universidad y los profesionistas y el ser profesor, como que hay un brinco pues, yo como ingeniero no me puedo desempeñar acá, pues entonces tengo que situarme como profesor para poder incidir en la universidad entonces, aunque esto no quiere decir que no haya quienes se dediquen profesionalmente a su carrera y funjan como profesores (P.O, G2).

"E: ¿Qué lugar ocupa el docente en relación a otras profesiones?

P: Yo diría que hay que privilegiar el lugar del docente, a lo mejor no, a lo mejor esa es una como lo es la profesión del médico que es muy humanitaria también, ¿verdad? como lo puede ser alguna otra profesión, o sea no sé hasta dónde sería válida la idea de compararla con

otras, en cuanto al lugar que se les dé, ¿tú qué dices?

E: Que hagas la comparación.

P: Porque para mí por ejemplo, decía tiene más valor el ser docente que el ser médico, yo digo que no, yo digo que en su situación, en su marco, cada una de las dos tienen un valor bastante interesante, bastante considerado.

E: ¿Y socialmente, cómo se le ve?

P: ¡Ah bueno!, ya hablando de lo social, la posición del ser docente tiene que ser diferente, lo es de quien desempeña un rol como el que va diseñar este puente, por ejemplo: un ingeniero civil, un arquitecto, etc. ¿no?. Socialmente creo que es fundamental el desempeño del docente, ¿por qué?. Porque lo tenemos incluido en el individuo desde los 4 años, los 5 años en preescolar ¿no?, donde se supone que hay una socialización de valores, conocimientos, actitudes que van prefigurando una personalidad en la formación del individuo, así que socialmente creo que es valor considerable el desempeñar el rol docente, yo pienso que sí (P.T, G3).

Se observa que los casos citados son ejemplos de los tres grupos que comparativamente se han venido presentando en este capítulo.

Subcategoría 3: AUTOCRÍTICO-REFLEXIVOS.

En la tercera subcategoría, referida a los AUTOCRÍTICO-REFLEXIVOS, no se ubica a la docencia desde una visión en la que esté demeritada socioeconómicamente ante otras profesiones, sino que se señala que su responsabilidad social está dada por las condiciones socio-históricas en que ésta opera, al igual que otras actividades que requieren ser transformadas desde una participación personal e institucional de los sujetos que en ella participan, más que hacer

referencia a una sobrevaloración -idealista- del papel que debiese jugar.

"E: ¿Qué lugar le das al profesor en comparación a los otros profesionistas que aquí hemos enunciado?

P: Creo que en este sentido sería muy difícil, poder ubicar jerárquicamente el papel del docente, creo que cada quien en su campo juega un rol específico, desde esa perspectiva, su valor también es importante para la sociedad, sin embargo, creo que la labor del docente debe inscribirse en uno de los sitios más importantes dentro de la sociedad, desde la edad media la importancia que tenía el docente, los pedagogos que venían de aquel entonces tenían una importancia tremenda, creo que como estatus, la sociedad los ha relegado, es difícil ubicarlos jerárquicamente porque bueno, tendrá que ver con las concepciones que cada quien tiene. Aquí lo importante es la noción que cada uno de los docentes tiene."(P.G, G1)

"E: ¿Qué lugar le das a la docencia en relación a otras profesiones? Tú eres psicólogo, practicas la docencia y la investigación, tú te sientes más psicólogo, sin embargo, qué lugar le das a la docencia, en comparación a otras profesiones como es el médico, el psicólogo, el sociólogo, el abogado, el químico, etc.

P: Mira, yo pienso que la docencia será más trascendente si se realizara bien, no quiero decir que la psicología es una fregonería ¿no?, pero la docencia, si se realizara un buen trabajo, se eliminarían muchos casos, por ejemplo, vamos a suponer: si se incorporara a la docencia, la relación maestro-alumno adecuada, pienso que evitaría muchos, muchos problemas, incluso de salud mental para el individuo, si un trabajo docente fuera bien realizado, se estaría evitando, por ejemplo, muchas conductas antisociales, y que sirviera como un principio

de formación de personalidad del individuo, si se observara la docencia de otra manera, yo pienso que sí, que sí sería, no te puedo decir la palabra adecuada, pero sí diferente a lo que hoy existe" (P.E, G1).

"E: ¿Cómo ves al profesor en comparación a otros profesionistas, es decir, qué lugar le das al profesor en relación al médico, al sociólogo, al psicólogo, al arquitecto, al químico, por citar estos ejemplos?

P: Creo que el químico, el doctor y el ingeniero tienen un trabajo específico a desarrollar, tienen un campo particularizado de acción, el que se ocupa de preservar la salud de los enfermos, el ingeniero agrónomo, se ocupa de la tierra y en el caso del profesor, del maestro, creo que viene siendo pues la cuestión de la enseñanza, pero no únicamente particularizada a un aspecto de la realidad, creo que viene siendo una enseñanza de tal forma de que el individuo vaya asimilando en términos generales, no particulares sino generales, en una primera instancia el mundo que le rodea, pues a través del estudiante, recibirá las clases que aprende, a entender ese mundo que le rodea, creo que el trabajo del profesor es un tanto más delicado que cualquier profesionista, porque de acuerdo a las formas en que se le interprete o se le explique al estudiante, lo que es ese mundo, es cuando el estudiante se va a empezar a formar una conciencia de esa realidad y que puede en un momento dado, si es que esos puntos de vistas están equivocados, pueden provocar en el estudiante que interpreta la realidad de una manera equivocada, es peligroso pues, es muy delicado, que cualquier otro trabajo desarrollado por cualquier otro profesionista.

E: ¿Tú cómo interpretas lo que se comenta del profesor en relación a otros profesionistas del nivel, sobre el estatus que éstos tienen?

P: En el aspecto social, creo que a un maestro sí se le da una cierta preferencia, no se le ve como a un tipo, como un individuo que obre con ventaja sino de acuerdo a su papel que juega, se le tiene aceptado en la sociedad, es querido; los otros, ingenieros, doctores, también creo que tienen esta situación de acuerdo a su tipo de trabajo que desarrollan, pero señalan que el maestro socialmente es aceptado porque se entiende que su función es la de enseñar, preparar a los estudiante para que en un futuro se formen como profesionistas y que puedan desarrollar un trabajo que les permita vivir, si no en la riqueza, por lo menos que tengan una opción de trabajo (P.D, G1).

No es excepción, por supuesto, que en esta subcategoría encontremos profesores de los grupos 2 y 3, ya que institucionalmente se considera que por su preparación debieran ser éstos los que normalmente entrarían aquí, y raro sería encontrar algunos profesores de G1, aspecto que está presente y que posteriormente discutiremos:

"E: Insisto, ¿qué lugar le das al profesor en comparación a otros profesionistas?

P: Sí, yo creo entonces, que aquel profesor de rancho, las muchachas deseaban casarse con él, ahora a ninguna muchacha le parece un partido atractivo, a un profesor de primaria sobre todo de primaria, ninguna madre aceptaría gustosa que su hija se casara con un profesor de primaria. Aceptaría y con mucha resistencia a veces, que se case con ingeniero, con un licenciado, porque dependen de como estén ubicados, qué cantidad de dinero tengan; el título ya no es garantía de nada, yo creo que el profesor dentro de los demás profesionistas es el par de la civilización Griega. Yo creo, incluso que muchos hijos de muchos profesores no desearían que sus hijos fueran profesores y mucho menos, desearían que su hija se casara

con un profesor, el hijo, todavía con la profesora porque la van a meter a la casa cuidando la familia, pero yo creo que, y aquí viene una cosa muy contradictoria, yo conozco gente muy creativa y bastante capacitada en su profesión, estoy hablando concretamente de un Lic. en Economía egresado de la UAS con una gran capacidad de trabajo, le reconozco con una formación de economista y que tiene hijos en los mejores colegios desde el punto de vista social de la ciudad, los mejor pagados, él hace una burla cruel de los profesores, dice que no sirven para nada y que nomás se echan la cola al hombro y que en vez de trabajar, que no hacen otra cosa que estar no más pensando. Pero lo que me parece absurdo, es que todo el mundo critique a los maestros, se burle de los maestros, relegue a los maestros y todos mandan a sus hijos con los maestros a que los eduquen, a que todos tengan basada la esperanza de que su hijo sea mejor educado por ese pendejo que no sabe nada" (P.Q, G3).

" E: ¿Qué lugar le das al profesor en relación a otros profesionistas como el médico, el psicólogo, el ingeniero, entre otros?.

P: Mira, yo en lo particular le quisiera dar otra revaloración, tú sabes también muy bien que la cuestión del médico, la cuestión del maestro, eran de las profesiones donde se tenía más arraigo con la sociedad, con el pueblo. El médico, era la persona en quien se confiaba la vida, era una cuestión de la supervivencia. La otra cuestión como guía y como el que orienta a la formación, a la transformación de la especie y que sé yo, eran las dos actividades fundamentales. La revaloración ahorita yo la siento muy deteriorada por las mismas condiciones, las de salario fundamentalmente, las mismas condiciones de la desvalorización misma que le hemos dado. Por ahí, me imagino que has escuchado, ya no les

dicen profesores, les dicen pobresores, ¿no? entonces creo yo que también hemos intuido en esa situación, la cuestión de la desvalorización misma de la del profesor. Como te digo, yo quisiera darle otra revaloración, pues no nada más como que se dé por arte de magia, sino realmente una revaloración producto del trabajo, producto de la entrega misma, ahorita pues hay maestros con cuatro turnos, con cuatro plazas; ¿qué atención se le puede dar al muchacho, a la comunidad? Ninguna, ¿verdad? Más que dar la media clase por ahí, dormir un rato y me imagino que también porque han de llegar cansados, dejar por ahí la conducción del grupo, la coordinación y tratar de descansar para estar listo para la siguiente jornada, entonces la cuestión de la valoración, me parece que es una situación que debemos revisar y tratar de poner nuestro granito de arena" (P.P, G1).

"E: ¿Qué lugar le das al profesor como profesionista en comparación a otros como son el abogado, el médico, el psicólogo, el sociólogo, el economista, el arquitecto, entre otros.

P: Más que nada, creo que hemos sido incomprendidos por un sistema de gobierno que no ha sabido valorar o que no ha querido valorar porque, la ha terminado, porque ha visto muchos de nosotros que han sido guías, no de un grupo sino de una sociedad y que en un momento fue tan respetado, que quizá por eso lo han llevado a la crisis económica, para que renuncie o para que se achique, para que no sea líder de un pueblo." (P.N, G3).

El campo de representación que desde estas tres subcategorías se ha descrito, refleja que las representaciones sociales se ubican en un tipo u otro, dependiendo de elementos más complejos que desde lo que hemos llamado origen formativo y preparación pedagógica. A continuación se trabajará esta misma categoría desde la autoimagen

e imagen social, procurando reunir mayores datos para la posterior interpretación.

IV.2.2.2.- AUTOIMAGEN E IMAGEN SOCIAL.

Para apoyar los anteriores hallazgos a continuación se retoman los elementos referidos a la AUTOIMAGEN E IMAGEN SOCIAL DEL PROFESOR, que será tratado bajo la misma lógica con la que se abordó lo anterior. Las subcategorías que aquí se han elaborado para el caso son las siguientes: "SOY SOLO PROFE", "NO ME SIENTO PROFE" Y "SOY MEDIO PROFE Y MEDIO PROFESIONISTA".

Subcategoría 1: SOY SOLO PROFE.

Esta expresión incluye a quienes se sienten identificados con el rol de profesor, docente, maestro o coordinador de grupo y hacen explícito que son profesores; por ejemplo, aunque su profesión formal-original, sea la de químico, siente que es profesor y no químico. Además, sobresale el hecho de que quienes están en este rango hacen énfasis en que son profesores por la práctica que han realizado y no tanto por su formación -formal- obtenida en sus estudios de licenciatura o en los estudios de formación pedagógica realizados. A continuación se presentan textos de algunos entrevistados que están en este rango:

"E: Qué te sientes, profesor o psicólogo?

P: Pues yo diría que me siento más profesor universitario que como psicólogo definitivamente. Creo que en última instancia me he valido de los conocimientos de la Psicología para realizar de una mejor manera mi trabajo como docente, creo que si fuera a la inversa, no estaría aquí, me hubiera valido simplemente del estar ya dentro de la Universidad, con mi trabajo más o menos asegurado, y entonces haberme valido del estudio de una licenciatura para brincar a otro campo laboral, sin embargo, el hecho

de mantenerme aquí, debo de decirlo, no es mi caso, por falta de expectativas, posibilidades, en mi caso ha habido posibilidades de poder practicar mi trabajo profesional, sin embargo, me he mantenido dentro de la docencia y ubicándome por encima incluso de la medicina, que un momento dado puedo llegar a terminarla todavía, por la misma licenciatura en Psicología que puedo practicarla profesionalmente, definitivamente me mantengo dentro del campo educativo.

E: ¿Qué opinan los alumnos sobre su trabajo académico?

P: En mis 14 años que tengo de laborar en bachillerato, debo decirte que por lo menos las opiniones que expresamente me han vertido, son opiniones muy positivas, tan positivas que debo decirte que compañeros que trabajan en otras escuelas, por ejemplo medicina, han acudido a nosotros para que le elaboremos exámenes de admisión para la Escuela de Medicina, como alumnos que fueron nuestros en el bachillerato y que se fueron a nivel profesional, en el que la asignatura que impartimos se sitúa dentro de los aspectos centrales, han venido a manifestarnos expresiones de gratitud por la forma de cómo los condujimos por los conocimientos que logramos y que fueron asimilados por ellos; yo diría que poniéndolos en una balanza, creo que muchos están por encima las opiniones positivas del papel que hemos desempeñado e incluso en la actualidad, con toda la modestia del mundo, podría decir que alumnos que hemos atendido en un grado inferior, han solicitado nuestra participación en un grado más avanzado" (P.G, G1).

E: "Tú te graduaste de bioquímica y ya tienes cinco años y medio trabajando como docente: ¿qué te sientes más, profesora universitaria o ingeniera bioquímica?

P: Profesora universitaria.

E: ¿Por qué?

P: Porque ya me siento parte de la universidad, me siento ya como un punto inherente a la universidad. Ya hay momentos en que yo, por ejemplo, me he dedicado de lleno a esto, me he dedicado de lleno a la universidad, entonces se me ha olvidado completamente que soy ingeniera bioquímica, pero claro, no debo de dejar a un lado, que muchas cuestiones de mi profesión, aspectos de mi formación profesional, son los que me han ayudado para relacionar ciertas cuestiones, como es el hecho de la materia que imparto: física. Fue una materia que yo llevé, que representa un gran porcentaje de la carrera. También llevé Matemáticas, Química, o Biología, las cuales pudiera impartir. Yo ya no me siento ingeniera, quizá porque ya no lo estoy viviendo, no lo estoy practicando vaya, entonces, es que no me siento como tal.

E: ¿Qué consideras que sea más importante, ingeniera bioquímica o profesora universitaria?

P: Pues a mí me hace sentir bien ser profesora universitaria" (P.C, S1).

Y ante la pregunta de qué se siente más ¿profesor o economista?, el entrevistado D, contesta:

"P: Me siento más bien profesor universitario, lo siento más, ya que como economista todavía no he funcionado como tal, terminé mi carrera, pero al terminarla, exactamente al terminarla, entré a trabajar como profesor, y bueno yo siento en primer lugar, más vocación por mi trabajo que estoy desarrollando como maestro, pero además prácticamente soy más profesor que economista.

E: ¿Y cómo te gustaría más que te llamaran, licenciado o profesor?

P: Profesor" (P.D, G1).

Interesante resulta observar que en las respuestas de profesores de los tres grupos, frecuentemente se reconocen más como profesores debido a que la práctica docente les ha "enseñado" a gustarles la docencia, aunque hayan obtenido algún título de una profesión no identificada con la docencia y no haya sido su propósito original desempeñarse como docentes.

E: ¿Tú que te sientes, profesora o química o las dos cosas? Coméntamelo.

P: Yo me siento profesora porque realmente la química no la ejerzo, aunque tengo la profesión de química, pues me siento identificada con mi campo de acción que es la docencia, me siento profesora, profesora de química, profesora de cualquier cosa pero más profesora que química.

E: ¿Cómo te gusta que te llamen, profesora, química o por tu nombre? ¿qué prefieres?

P: Lo último que haría sería pensar en química quizá.

E: ¿Por qué?

P: A veces hasta pena me da, porque no la ejerzo, tengo un título, pero nada más. Más que me llamen por mi nombre, yo me siento más identificada como profesora y mi nombre propio" (P.M, G2).

E: "Tú ya me dijiste que te sientes maestro, ¿verdad? pero a veces ¿no tienes ninguna contradicción, ningún conflicto por sentirte maestro y/o sentirte licenciado?

P: Mira, yo no he tenido conflictos por sentirme licenciado, porque nunca me he sentido licenciado.

E: Pero cómo te gusta que te llamen más: ¿licenciado, maestro o cómo?

P: Mira, yo siempre prescindo de los títulos incluso en los artículos que yo publico en la prensa local o

revistas, he visto muchos tipos que ponen licenciado y profesor o ingeniero. Y estas cosas yo sólo pongo mi nombre para expresar mi pensamientos y se acabó. Para cuestiones y documentos oficiales yo siempre pongo maestro en ciencias porque es cuestión oficial, pero a mí me gusta que me digan por mi nombre, en este caso que mis alumnos me digan, profesional, no me digan maestro, no más pero porque se les facilita a ellos decirme así, no porque todavía no les cabe en su cabeza la idea, de que ya pueden llamarlo por su nombre a uno. Es decir, cuando alguien me pregunta, ¿qué haces? Yo les digo, soy profesor universitario y ven seguramente de que soy realmente eso, si me cuestionan sobre el área universitaria, yo puedo hablar sobre esa realidad" (P.Q, G3).

"E: Ahora que te sientes bioquímico, ¿te sientes profesor o qué te sientes?

P: Ah caray, pues mira, resulta que bioquímico pocas veces o raras veces me he sentido, porque resulta que yo entro a trabajar a impartir clases de química, cuando todavía soy estudiante de ingeniería bioquímica de 3er año y antes de egresar de la carrera de ingeniería bioquímica, pues desde antes de salir, yo ya tenía la perspectiva de ingresar a desempeñar, a ejercer la profesión de ingeniero bioquímico, porque por principio de cuentas, en 3er año yo, ingresé a dar clases. En uno, dos, tres años, me identifiqué plenamente con mi rol o con mi trabajo de ser docente, mal que bien, pero bueno, me gustó desempeñarme como docente, me identifico mucho con los estudiantes y al egresar de la carrera, yo ya salgo convencido de que debo de seguir la línea de trabajar como docente, llega el momento en que te preguntan, dicen bueno, ah caray, yo entré a estudiar ingeniería bioquímica y luego dices: estoy trabajando

como docente, la gente te pregunta, oye, por qué estás dando clases tú, si tú eres ingeniero bioquímico ¿no? y luego dices tú, bueno pues qué le contesto, pues yo entré a trabajar a la mejor por necesidad, siendo estudiante, para allegarme de recursos, para mantener mi carrera, etc. Pero llegó un momento que te identificas, dices tú, bueno, me gusta el trabajo, me identifico con los estudiantes, etc. Bueno, como bioquímico te puedo decir nunca me he sentido, estoy estudiando para ingeniero, voy a ser ingeniero bioquímico, pero nunca lo fui, nunca lo he sido, en tanto que no ejercí la carrera. Nunca me identifiqué, nunca dije soy ingeniero bioquímico porque ejerzo ¿no? y bueno a la mejor te pregunta la gente y tú le dices, soy ingeniero bioquímico. ¿Pero desde dónde lo dices? soy ingeniero bioquímico porque ya pasaste por un proceso formal ¿no? te dieron un papel.

E: ¿Y tu qué dices?

P: Ahora me encuentro en una situación, me identifico mucho porque he trabajado más en el ámbito educativo y estudié la maestría de ciencias de la educación y me identifico más con el ámbito de la investigación educativa. Ahora a la mejor diría yo me entiendo como ingeniero bioquímico ¿verdad? porque además a mí no me gusta ostentar eso de los grados y que ponerse acá, que incluso aún no tienen el grado todavía.

E: ¿Pero cómo te gustaría más que te llamaran ahora: maestro profesor o ingeniero?

P: Cuando alguien te dice ingeniero y otros te llaman maestro, profe a la mejor eso de los estereotipos de construir del profe, al de ingeniero, aunque tú no lo quieras, te hacen sentir un poco distinto, pero yo ahorita te diría, me es indiferente que me digan profesor, ingeniero, o maestro ¿no?

E: ¿No, no hay preferencias?

P: No es una cosa que le tomo mucha importancia.

(P.T,G3).

Subcategoría 2: NO ME SIENTO PROFE.

En esta subcategoría se considera a quienes por su autoimagen e imagen social, dicen no sentirse identificados como profesores sino otro tipo de profesionista, como sería el caso del químico o del psicólogo, por ejemplo. Cabe señalar que los sujetos que están en esta categoría, son aquellos que consideran que aún no se han conformado como profesores, ya que serlo significaría adquirir una gran preparación, que todavía no alcanzan.

En esta subcategoría están dos de G1 y sólo uno de G2. No se presenta ningún caso de G3. Veamos:

E: ¿Tú qué te sientes, profesor o investigador universitario?

P: Medio profesor y medio investigador. Digamos que hay el espíritu o las ganas de ser un real investigador, ¿entiendes? pero en realidad yo te digo que no, no me considero, o sea en toda la cabalidad de la palabra, un investigador, así.

E: ¿Por qué no?

P: Hace rato te lo decía yo, la necesidad que existe de ser formado, yo creo que sí me falta a mí, en lo personal, formación para ser investigador, o sea, investigador en plenitud, de lo que es el contexto educativo de la universidad; claro será no sé, modestia lo que tú quieras, pero yo creo que a mí, a mí en lo personal sí me falta.

E: ¿Cuál es ese investigador en plenitud que tú crees que todavía no logras ser?

P: En plenitud, bueno te digo que es ambicioso también ¿no? que las investigaciones que uno tenga te resulten,

aunque a veces no dependen de si tengan relevancia para transformar lo que exista, esa es una, que tenga nivel por ejemplo, de lo que es la institución y específicamente del bachillerato, pero además que tenga repercusiones sociales y hasta el momento en lo personal yo no he realizado ninguna investigación que tenga esa transcendencia, he tenido satisfacciones personales y eso como persona yo te lo puedo decir, estoy muy a gusto, pero en consecuencia social, creo que no; creo que los resultados que he tenido o que hemos tenido no han trascendido, pues entonces, eso siempre te incomoda, se supone que el carácter de investigador, dentro de la universidad debe ser satisfacción personal, para transformar lo que existe.

E: ¿Tu qué te sientes, profesor universitario o psicólogo?

P: Me siento la verdad, la verdad, me siento más psicólogo que profesor universitario, o sea, creo que me hace falta más.

E: ¿Por qué?

P: Porque he notado más faltas en mi desarrollo como investigador y profesor universitario que como psicólogo, he tenido más consecuencia en mi práctica psicológica a nivel social, que mi práctica como investigador y como profesor, por eso quizás siento más reforzada mi conducta, como psicólogo que como profesor e investigador universitario. He sentido incluso mayor estímulo fuera de la universidad, que dentro de la en el trabajo de investigación, no se consideran de importancia los resultados que va a tener éste, pues no son inmediatos, etc. entonces disminuye tu ánimo, y eso por ejemplo, me ha pasado concretamente en la UAS y tal vez influyen; no hay justificación pero sí, sí es lo que sucede"(P.E, G1).

E: "Mira tú eres psicóloga, me dices que has sido orientadora educativa en las preparatorias y además tomaste una especialidad, mi pregunta sería: ¿qué te sientes: psicóloga, profesora u orientadora?"

P: Pues quisiera ser las 3 cosas. Tuve la oportunidad de ser docente, de ser orientadora, de ejercer la psicología en un consultorio a nivel de práctica privada. De esto último, considero que me falta, lo que debo de buscar es un campito ahí y un espacio para dedicarme un poco a ello, o sea que es necesario que ejerza en mi profesión de manera más específica, de manera particular, de hecho lo estamos haciendo, creo que la ejercemos como psicóloga educativa en el interior de una preparatoria.

E: Bueno, y a tí ¿cómo te gustaría que te identificaran: como investigadora, como profesora o como psicóloga?"

P: Como lo que soy: como psicóloga. Trato de ser una investigadora, que además trata de enseñar en un momento dado, de ser docente.

E: Y como psicóloga, ¿qué tipo de psicóloga te sientes, cómo te defines?"

P: Pues quisiera ser una psicóloga ecléctica, más apegada a la cuestión de la psicología, proyectarme en psicoanálisis, eso es lo que últimamente me ha interesado, aún más que Piaget, creo que buscar un acercamiento más a la psicología de Jean Piaget es interesante, pero creo que el psicoanálisis ha arrojado muchas cosas a las cuales no nos hemos acercado porque nos pusieron un velo, una serie de mitos en cuanto al trabajo del personaje, pero creo que ahí hay muchos elementos importantes que tengo que descubrir, acercándome para conocerlos" (P.L, G2).

Subcategoría 3: SOY MEDIO PROFE Y SOY MEDIO PROFESIONISTA.

Aquí se ubica sobre todo a quienes desempeñándose en la docencia y/o en la investigación, son identificados con un doble rol (uno de G1, otro de G2 y dos G3), o quienes no definen los roles con los que se identifican (que es sólo el caso de G1). Por ejemplo, se es profesor y se es ingeniero, las dos cosas. O quienes señalan que todavía no son profesores ni tampoco profesionistas y dicen, por ejemplo, "ni soy profe y ni médico".

Ejemplos textuales:

"E: ¿Tú qué te sientes: profesor o bioquímico?

P: Nos pones en un aprieto. Recuerdo que uno de los dichos que nos decían allá en la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas que fue donde estudié, decían que la carrera de Ingeniería Bioquímica era una carrera que abarcaba mucho y apretaba poco y ahorita me haces recordar ese dicho. Me manejo en los dos campos, a pesar de que estoy dedicado única y exclusivamente a la preparatoria, sin tener ningún otro trabajo fuera, sí, a nivel particular he realizado algunos trabajos con respecto al campo que estudié, pero desgraciadamente no se cuenta con los recursos necesarios para llevarlos a cabo, a buen término, o de una manera rápida y eficiente, los programas que tiene uno contemplado llevar a cabo. En la cuestión académica sucede algo similar. Se tienen muchas ideas, pero desgraciadamente no se cuenta con los recursos para hacerlo. En mi caso en el 80-83, en el 78 fue cuando ingresé a la preparatoria. A mí siempre me preocupó el cambiar la forma, el sistema de enseñanza-aprendizaje y no cambiar por algo que no estuviera ya siendo utilizado en otras universidades o en otras escuelas; simple y sencillamente aplicar sistemas que ya se aplicaban en otras aulas; en otras universidades, en

otras escuelas y qué fue fruto de la formación profesional. Entonces siempre me atrajo a mí, la cuestión audiovisual, todavía sigue siendo para mí algo atractivo. Desgraciadamente en la preparatoria, si tú observas no se cuenta con una sala audiovisual, después de haber pugnado nosotros por espacio de 12 años, por tratar de tener una sala audiovisual, simple y sencillamente un cuarto común y corriente, ¿verdad? Adecuarlo para que el muchacho ahí esté, pasarle apoyos audiovisuales con respecto a las materias que se lleven a cabo. Aún así, nosotros desde el 81, empezamos a llevar a cabo la elaboración de material audiovisual para proyectarlo a los muchachos; sin embargo, tú sabes que ese material cuesta algo, y muchas veces uno no cuenta con los recursos necesarios para llevarlos a cabo, de tal manera que, si tú haces una investigación creo que, -me voy a echar porras soy de los únicos profes que utilizan material audiovisual aquí en la prepa. Entonces considero que un profesor debe preocuparse por ir metiendo las innovaciones necesarias, para que su alumnado capte de una mejor manera, los contenidos programáticos que se están impartiendo.

E: Bueno y por qué me decías que te sientes las dos cosas: profesor y bioquímico.

P: Ah, no, lo que te decía es que: no hay una realización completa. Era lo que te decía; por ejemplo, que no se cuenta con los recursos necesarios como para llevar a cabo una realización completa sobre los objetivos que tu estás buscando. Por ejemplo, si tuviéramos los recursos necesarios para llevar al 100% un objetivo determinado y vemos que ese objetivo no cubre lo que uno busca, entonces y se sentiría medio mal uno, definitivamente. Pero en muchos de los casos por ejemplo, ese objetivo que se busca no se lleva a feliz término o al 100% de lo que uno busca, no porque no pueda funcionar, sino porque la falta de recursos impide que se lleve a cabo.

E: ¿A ti qué más te gustaría que te llamaran: profesor o ingeniero?

P: Para mí, es indiferente. Inclusive si no me denominan de ninguna de las dos formas, para mí yo soy, para ellos soy por mi nombre, ni el profesor ni el ingeniero" (P.H, S1).

Y el caso que inspiró esta categoría dice:

E: "¿Qué te sientes profesor o médico?

P: No me siento ninguna de las 2 cosas.

E: A ver platicame más, argumenta más.

P: Legalmente como profesionista soy médico, y trato de cumplir la función como tal, o sea, tengo mi cédula profesional, trato de ser lo más consciente que puedo, trato de ser humanitario en un momento dado, impregnarme todos los días de mi vida a mí quehacer profesional legal, lo que he tenido como principio, o sea, ser lo que quiero ser, por convicción y no ser algo por improvisación. No sea no me siento profesor porque no soy de carrera pero aun sin embargo, me gusta serlo, tal vez algún día lo llegaré a ser, que ojalá pues me daría mucho gusto.

E: ¿Cómo te gustaría que te llamaran doctor, profesor o por tu nombre?

P: Tengo mi nombre y ya. No tengo predilección por ser profesor o doctor, a veces me llaman profesor, a veces médico, no hay conflicto ahí. No tengo conflictos de ese tipo, cuando estoy en el consultorio trato de hacer lo mejor que puedo dentro del mismo como tal y cuando estoy en la aula, pasa lo mismo, son dos complementos de mi vida, son tan complementadas las dos cosas una de la otra, que no se pelean, se llevan muy bien, me gusta ser y no estar. Meto un poquito de medicina a mi clase y meto

un poquito de la docencia a mis pacientes, porque a la gente tengo que enseñarle cómo se debe de tomar el medicamento, tengo que hacer conciencia en ellos lo que no deben de hacer, y, al alumno tengo que enseñarle también que la medicina es importante y todo ese tipo de cosas, entonces no hay ese egocentrismo, vamos a llamarle así en mí"(P.F, S1).

E: "¿Tú cómo te sientes?, tú que eres ingeniero y que has sido profesor e investigador, te sientes ingeniero, te sientes profesor, o qué te sientes, a ver.?"

P: Te decía, en momentos cuando ando en la calle y veo la construcción de una escuela o de un edificio, etc.; en ese momento prevalece en la formación como ingeniero y luego a mi casa y te diría como yo diseñé mi casa y la estoy dirigiendo, digo aquí me falló, aquí, y aquí en estas casas y en esos momentos me siento ingeniero aunque te advierto, nunca he podido desvincular la ingeniería de la docencia, no la he podido desvincular porque creo que para explicarle las cosas a la gente para mí ha sido muy importante el ser profesor, o sea, ¿por qué razón? me ha permitido tal vez la ingeniería y tal vez el ser profesor me ha permitido utilizar un lenguaje propio a donde quiera que yo vaya, tal vez si voy a un colegio de ingenieros puedo estar con los ingenieros platicando sobre ingeniería y el ser profesor me ha dado una facilidad para desempeñarme en todos los terrenos y yo creo que me siento bien como profesor, porque como te decía hace un momento, he logrado muchas satisfacciones pero posiblemente hubiera logrado más si me hubiera dedicado a la ingeniería.

E: Pero, a tí cómo te gustaría que te llamaran, profesor, ingeniero o por tu nombre, o bueno, pues ¿qué es lo que tú prefieres? ¿Cómo te gustaría que te llamaran?

P: Mira, te voy a platicar una anécdota de un compañero

de trabajo, allá cuando estaba en la escuela preparatoria, había un profesor que llegó de la Cd. de México, con él adjudicándose un título que no tenía y que era doctor y que los papeles que le dirigían le ponían doctor y en el momento que no se lo ponían, él se molestaba mucho y decía, me quemé mucho las pestañas para llegar a ser doctor, para que no me digan doctor, para que me digan profesor, bueno, ése es uno. Otro profesor ingeniero, le sucedió lo mismo, le pusieron profesor en cierta ocasión y se molestó mucho. Si te refieres en cuanto a que me gusta que me digan ingeniero porque estudié la carrera de ingeniería, pues no me desagrada tampoco, me desagrada que digan profesor y preferiría sinceramente te lo digo, preferiría que me llamaran por mi nombre todo el tiempo, porque si bien es cierto que he hecho muchos esfuerzos por llegar a ser profesor, he hecho pocos esfuerzos por llegar a ser ingeniero, pero siento que ninguna de las dos cosas lo he logrado todavía, pues claro, no me desagrada que me digan ingeniero pero nunca antepongo soy el ingeniero fulano de tal o soy el profesor. Me preguntan mi nombre y digo mi nombre, hago una solicitud de empleo y pongo mi nombre o sea nunca digo soy ingeniero o soy profesor, pero lo hago, pero la verdad es que prefiero que me llamen por mi nombre" (P.O, G2).

E: "¿Qué te sientes: química, profesora o qué?"

P: Mira, yo me siento las dos cosas, como yo estoy en los dos niveles: en el laboratorio me siento química, la verdad es el medio, no me llegan alumnos a preguntar nada, porque me llega gente enferma entonces si hay gente que me va a pedir una opinión, que se le hace alguien, entonces, me siento química realmente química el 100% . Aquí en la escuela, me siento profesora también, porque es un cambio muy brusco del laboratorio, al aula vengo y

me están esperando los muchachos con todo lo que tenemos que es una continuidad lo que uno hace ¿verdad? y viene después de nuevo y me siento en las partes, me siento profesora y me siento química, el laboratorio es también por el área que desempeño, es biología y estoy en el laboratorio, entonces tiene mucho que ver que hay mucha afinidad, incluso hay algo tan afín así que yo traigo a veces muestras, que me van a servir aquí en el aula por eso te digo que yo me siento química, probablemente me siento más química que maestra, ¿verdad? pero lo de química se lo muestran en el laboratorio, no en el aula.

E: ¿A tí qué te gusta más: que te llamen profesora, química o qué?

P: Para mí es indistinto, pero siempre y cuando con respeto, me pueden llamar por mi nombre. Química casi no me acostumbro, casi siempre me dicen maestra, entonces para mí, de cualquier forma me siento a gusto, de cualquier manera, siempre con respeto.

E: Pero bueno, ¿cómo te gustaría que te llamaran más finalmente?

P: Por mi nombre" (P.S, G3).

E: "Ingeniero, para tí ¿qué se siente ser profesor, investigador o ingeniero?

P: Pues me siento un poco de todo, porque he sido todo, o sea he sido ingeniero, fui primero en el momento que egresé, me emigré, me siento ingeniero, yo creo que para lograrlo es aplicando, me siento profesor porque ejerzo la docencia por más de 15 años de manera ininterrumpida, hasta que tomé el año sabático. He investigado, creo que sí, porque he hecho algo de investigación, pero me falta mucho por hacer, o sea, me he formado como investigador en la práctica, más que una formación de investigador, yo creo así sucede con los investigadores, no se forman exactamente con un montón de

cursos, sino con ideas y haciendo, investigando; los investigadores aprenden investigando, claro, con elementos metodológicos.

E: ¿Cómo te gusta que te llamen: ingeniero, profesor o cómo?

P: Cuando soy profesor me llaman profesor, cuando estoy con los alumnos me dicen profe, cuando estoy en las obras me llaman ingeniero, porque soy ingeniero.

E: ¿No tienes preferencia por alguno?

P: Según el momento y las circunstancias, si no me dicen ninguno, también estoy contento, o sea, no es algo que me digan ingeniero o profesor.

E: ¿Y cómo profesor como te sientes?

P: Pues me sentía satisfecho, porque creía que había respuestas de los estudiantes en cuanto a entender el método de trabajo hasta cierto punto, de rigor, que les ponía poco diferente a los demás maestros, al principio con problemas de reniego, que era mucho trabajo, después, ellos mismos se sentían satisfechos, más en profesional" (P.U, G3).

Para completar la exploración y caracterización de las REPRESENTACIONES SOCIALES a continuación se abordará la tercera categoría: INFORMACIÓN.

IV.2.3. INFORMACIÓN.

En esta escala se abordarán los elementos referidos a:

1.-) Aproximaciones conceptuales sobre EDUCACIÓN, APRENDIZAJE y EVALUACIÓN.

2.-) Datos generales que contienen básicamente lo siguiente: sexo, edad, profesión, adscripción, antigüedad, categoría y tipo de nombramiento, materias que imparte, preparación docente (cursos aislados y posgrados en educación), si ha impartido cursos de formación docente, actividad académica fundamental (docencia, investigación o puesto de dirección administrativo-académico) y si realizan alguna otra actividad.

Lo que interesa de manera particular en esta categoría, es conocer y explorar todos aquellos elementos que ofrezcan datos en relación a la información que los profesores manejan sobre sus procesos de formación y práctica educativa en el bachillerato de la UAS. Por ello, es de suma importancia comprender que esta dimensión será trabajada en tanto lo que los profesores conocen sobre el OBJETO EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN, desde el manejo teórico-conceptual y conocimiento experiencial que poseen, así como también, sobre algunos datos generales que reflejen información complementaria importante.

Con el propósito de hacer una descripción ordenada de los datos encontrados, enseguida se utilizarán las subcategorías de análisis que se derivan de los elementos contenidos en esta categoría.

IV.2.3.1.- APROXIMACIONES CONCEPTUALES SOBRE EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN.

Los resultados arrojados incluyen en este apartado, a los tres grupos seleccionados originalmente, con lo que se anticipa que el origen formativo y la preparación pedagógica de los profesores no es determinante en sí misma, a pesar de que esta categoría tenga especial incidencia.

Subcategoría 1: CONCEPTOS COLOQUIALES.

Esta primera subcategoría da cuenta de la información teórico-conceptual que maneja el profesor entrevistado, caracterizada por un campo semántico restringido y propio del sentido común; es decir, las conceptualizaciones que se hacen presentan grandes vacíos y confusiones teóricas, y corresponden al mundo de la vida coloquial.

Cabe enfatizar que a pesar de ser esta subcategoría, en la que lógicamente se ubican a los sujetos que no tienen formación pedagógica formal, se encuentra que existen sujetos que con estudios en educación a nivel posgrado, tienen un manejo de información que se ubican aquí. Veamos:

"P: ¿Qué es EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN?

P: Bueno, educación es el todo, los aprendizajes, los que permiten dar, tener una visión de las cosas, tener una preparación en determinado campo, es decir, va implícito todo pues, desde la manera de cómo respondes a los problemas que se presentan en la sociedad en un grupo, etc. Mientras el aprendizaje son los elementos que adquieres en determinada disciplina y que te sirven para responder a problemas, por ejemplo, aprender a sacar un tanto por ciento, es un aprendizaje que te va a servir para que en determinado momento tú respondas. Y respecto

a la evaluación, la entiendo como algo que está vinculado muy íntimamente al proceso de enseñanza-aprendizaje, que no es algo fuera, que no le va a salir después de la enseñanza, sino que incluso es parte del proceso inteligible que le sirve al alumno, no es medir algo que se aprende, no es algo que se aprende, sino que es base a la educación; tú conoces el comportamiento del muchacho y no nada más en cuanto a la asimilación de los contenidos, porque eso es otra cosa; la evaluación es algo que el profesor debe tener muy en cuenta, porque seguimos, siguiendo una técnica adecuada, sin perder los otros elementos de la enseñanza, que es presentación del tema, la motivación, la técnica que vaya a seguir, puede incluso ser el elemento culminante del proceso de la enseñanza-aprendizaje para formar, para preparar al alumno, porque en la evaluación podemos hablar de evaluación de los contenidos, evaluación del sistema educativo, evaluación como profesor, pues es algo muy importante, es algo especial, en el cual creo que ahora que se va a dar la evaluación de los aprendizajes, los profesores de esta escuela no deben de dejar de aprovecharla (P.H, GII).

Un aspecto que sobresale es que los sujetos del grupo 1 (G1) presentan una información con características del sentido coloquial y que con cierta frecuencia no se distinguen los conceptos empleados, particularmente en los conceptos de EDUCACION Y APRENDIZAJE, en mayor medida que en el de EVALUACIÓN. Ejemplos:

E: "¿Tu cómo concibes la educación, el aprendizaje y la evaluación?"

P: La educación la veo como un aspecto amplio global, es una política que debe desarrollarse en términos generales, es una preocupación social por elevar el nivel cultural de la población, que debe estarse definiendo con

un impulso mayor. Creo que no hay una preocupación real porque la población esté educada en México: hace falta dejar un tanto el discurso para apoyar la educación, ya que es la clave para que la gente pueda estar más preparada, para que pueda defenderse, para producir más incluso, para mí es una política global que debe considerarse como una preocupación social, elemental de uno.

E: ¿Y el aprendizaje?

P: ¿Cómo conducta? ¿El aprendizaje? Pues ... Deben de ser una preocupación constante de nosotros.

E: Pero en este caso acuérdate que la pregunta es ¿cómo conceptualizas el aprendizaje?

P: Pues para mí el aprendizaje sería como una conducta de preparación individual y social, donde podemos tener conocimientos para nuestra vida cotidiana y nuestro desarrollo profesional, a manera de concepto.

E: ¿Y qué papel le das al aprendizaje?

P: Pues el papel que jugamos. Estar preparados para poder desarrollar en nuestra vida social y cotidiana, práctica, además, para poder ayudarle a nuestros seres queridos, a nuestros familiares, a nuestra sociedad, para que se defiendan, para que se preparen en el desarrollo social.

E: De la evaluación ¿qué me dices?

P: Pues es una forma de conocer los avances de la práctica educativa, evaluar es conocer-saber hasta qué punto los objetivos que se plantearon al desarrollar una práctica educativa" (P.A, G1).

E: "¿Cómo concibes la educación, el aprendizaje y la evaluación?

P: Yo pienso que no es mala la educación. Mi concepción de la misma es que viene siendo una formación de varios aspectos, educación viene siendo una formación de varios aspectos sean sociales, si quieres, en cuanto a contenidos programáticos y en cuanto al entorno del mismo

como de la escuela, yo pienso que en la educación se conjugan varios aspectos.

E: ¿Y aprendizaje, que viene siendo?

P: Aprendizaje vienen siendo las formas de concebir varios aspectos, la forma de asimilar esos conceptos.

E: ¿Y evaluación?

P: Pues pienso que evaluación es un punto muy delicado, porque tú puedes evaluar de muchas formas, no necesariamente tienes que aplicar un examen para decir mi alumno aprendió o no aprendió, tu puedes sondearlo sin aplicarle ningún examen y decir, este alumno si captó, si asimiló, si aprendió algo de que se le dio sin necesidad de hacerle un examen escrito, tú puedes platicar una conversación, tú puedes saber si ese alumno está ubicado dentro del conocimiento, pues yo pienso que no está ubicado dentro del conocimiento, pienso que para mí, evaluación significa varios aspectos dependiendo el punto de vista como uno lo quiera manejar.

E: ¿Cómo qué tipos de aspectos son?

P: Por ejemplo, evaluar por decir así, el conocimiento teórico en cuanto a contenidos, se pueden evaluar de muchas formas, ahora viéndolo de la cuestión práctica, también tú puedes evaluar de muchas formas, porque yo pienso que es algo compleja la evaluación" (P.B, G1).

E: "¿Para ti qué es educación, aprendizaje y evaluación?"

P: "Educación. No es precisamente la instrucción en las aulas; es la manera de comportarse en la sociedad, en la familia y la manera de pensar de los individuos. Aprendizaje, es la captación de nuevas ideas, conocimientos. Y evaluación, es poner en práctica los conocimientos para poder saber a qué grado somos capaces de hacerlo.

E: ¿Tienen relación estos 3 elementos?

P: Necesariamente, la educación te sirve para aprender, instruirte; y el aprendizaje va implícito en eso y para

poder saber si aprendiste tal o cual cosa, hay que ponerlo en práctica, de ello depende la evaluación"(P.I, G1).

Un elemento importante, es el referido a que se tienen dos casos de G3, que por sus respuestas pertenecen a esta subcategoría y que en el apartado de interpretación se harán las consideraciones correspondientes:

E: ¿Cómo conceptualizas educación, aprendizaje y evaluación?

P: Bueno, la educación pienso que es algo tan amplio, te digo que desde que nacemos nos están educando y se uniría al aprendizaje, que son los cambio de conducta y la evaluación, es ver esos cambios que se dan en el sujeto, lo cual quiere decir que la evaluación para mí no es un examen, sino es algo continuo, observaciones permanentes de lo que se hace.

E: ¿Qué relación tienen estos tres elementos?

P: La educación que impartes en una escuela, alguna cátedra tiene qué ver con el aprendizaje, para ver realmente si el aprendizaje se llevó a cabo, tiene que ver evaluación, con distintas formas de evaluar el aprendizaje, entonces para mí, sí están íntimamente relacionadas las 3 (P.S, G3).

E: ¿Cómo conceptualizas, cómo concibes, cómo ves la educación, el aprendizaje y la evaluación?

P: En cuestión del aprendizaje y la cuestión de la evaluación, yo veo una situación muy estrecha, es decir, en el sentido de que si no hay aprendizaje difícilmente puedes llegar a romper con los diferentes enfoques que se han venido manejando, entonces difícilmente, a manera de valoración, se puede separar una cosa de la otra. En cuestión de formación, de conducta, es cuestión de las,

qué sé yo, será la parte distinta e irá adquiriendo una educación, una integración, de todos los elementos formales y no formales que están en un aprendizaje implícito y se va formando un modelo, un esquema, un contexto, un resultado, haciéndolo quizás, educándose, en cuestión de qué tipo de información, en cuestión de su participación al interior del núcleo familiar, interior del núcleo escolar y social. Por eso en cuestión del aprendizaje y de la educación, de la evaluación es continua, sistemática, integral".(P.P, G3).

Subcategoría 2: CONCEPTOS LÓGICOS-PEDAGÓGICOS.

Está caracterizada por una lógica que manifiesta claridad en los usos semánticos de cada término y, hasta cierto punto, muestran las limitaciones de sus aproximaciones conceptuales en tanto que no profundizan en los referentes teóricos en los que se sustentan y frecuentemente hacen referencia a problemas de su práctica educativa.

Es frecuente que en esta subcategoría, se encuentren profesores de G1 y G2, y en sólo dos casos de G3. El sentido lógico que se tiene es propio de los sujetos perspicaces, aunque no necesariamente tengan precisos los referentes teóricos de los que parten.

El profesor D del G1 (P.D, G1) muestra las conceptualizaciones siguientes:

E: "¿Cómo conceptualizas educación, aprendizaje y evaluación? O sea, como los defines ¿a ver?

P: Si mira, yo entiendo a la educación como el medio por el cual se da la transmisión de conocimientos y que sirve para la formación de los individuos de esas personas puedes tener una concepción más clara, más objetiva, más

racional y en una palabra, acerca de la realidad, para mí eso es educación.

Ahora la llevamos al nivel de la escuela, al aprendizaje, ¿verdad? como uno de los elementos básicos de la educación, que se refiere al nivel de conocimientos, asimilados por el estudiante, y evaluación, se entiende, como la medición de qué tanto se ha asimilado el conocimiento, que el maestro trata de transmitir al estudiante (P.D, G1)".

En el caso del G2 algunos entrevistados manifiestan conceptos con tendencia a significar una posición política explícita:

E: ¿Cómo concibes la educación, el aprendizaje y la evaluación?

P: La educación, aprendizaje y evaluación son un sólo elemento, si educación, aprendizaje y evaluación son un sólo elemento, sin educación, no hay aprendizaje y si no hay aprendizaje qué vamos a evaluar en este proceso, el proceso histórico, que el hombre ha desarrollado dando siempre la educación y el aprendizaje, siempre ha tenido como resultado una evaluación, el hombre se educa para aprender y al aprender, valora los contenidos que ha obtenido.

E: ¿Y cómo defines educación?

E: Educación es un proceso ininterrumpible, es decir, nunca vamos a terminar de aprender a enseñar, nunca vamos a terminar de educarnos a nosotros, para hacer mejor el aprendizaje, la educación es eso, un proceso enormemente cultural. El aprendizaje obviamente que va unido a nosotros, somos unos educadores y estamos aprendiendo para la educación, pero antes de continuar con este proceso tendremos que establecer un proceso de enseñanza-aprendizaje, luego volver a continuar con ese proceso.

E: La evaluación, ¿cómo la concibes en este gran proceso

del que tú hablas?

P: La valorización de la evaluación no es más que la elaboración de lo que yo he enseñado y mis alumnos están aprendiendo y lo que yo he aprendido, los alumnos me lo han enseñado, así lo entiendo yo (P.K, G2)

E: "¿Cómo conceptualizas educación, aprendizaje y evaluación?"

P: Para mí, aprendizaje debe de ser un proceso, un proceso dialéctico, podemos decir, cuando el alumno vaya subiendo escalones vaya caminando, así, la búsqueda de conocimientos más elevados, para muchos psicólogos teóricos de la educación, aprendizaje sería: la modificación más o menos de factores de conducta, pero definición se queda solamente al objetivo, a lo que se percibe, a lo que el alumno hace, yo creo que esta definición es corta, hay algo más en el alumno, algo subjetivo que no se ve, que no se manifiesta en reacciones, pero que también hay aprendizajes implícitos y conscientes, o sea, hay pensamientos, hay razonamientos, una serie de procesos cognoscitivos donde el alumno, el sujeto está aprendiendo, pero que no es visible, entonces es otro tipo de aprendizaje donde yo considero que debe de ser algo objetivo pero también subjetivo. Evaluación debe de ser un proceso de análisis valorativo, de lo que se está haciendo, no de asignar nota, de asignar una calificación a tal situación o a algún joven que realiza un trabajo o un examen, sino que debe de ser relativo en el sentido de que sería más en trabajo de análisis por parte del alumno, por parte del docente, de aquello que está trabajando -pondríamos un ejemplo comúnmente, para evaluar una materia se aplicó el examen y a ese examen se le da una calificación, pero consideras que hay otras maneras, otras modalidades de evaluar ese conocimiento, o sea a través de un ensayo, a través de un trabajo de investigación -no sé en equipo,

o sea que los alumnos se dividieran entre ellos y ese trabajo se evaluara -pero se evaluará en cuanto una actitud de análisis, de valorar en cuanto lo que el alumno está presentando, no tanto la calificación porque el plan de estudios de nivel medio superior, está conformado por asignaturas y ésta es la manera como se basa a final de cuenta la materia, la pasaste o no la pasaste, no te dan calificación, entonces se cambia la manera de evaluar el contenido temático del programa de estudio, también se tiene que cambiar con otras cosas: la actitud del docente, la manera que les enseña, la manera cómo están distribuidas las asignaturas en todo el diseño curricular. Entonces a final de cuentas, la educación se ha utilizado desde el punto de vista, como un instrumento idiotizante de un sector, de una clase del poder para poder, a través de ella, transmitir sus fines específicos y poder seguir controlando un país. Pero yo considero que también la educación debe de existir, socializar, concientizar a la clase. Como se dice: la clase crea un bloque contrahegemónico, que permita crear intelectuales, para poder, a través de ella, ir concientizando a la gente y a través de la educación, cumple una función muy importante, dependiendo de quién esté atrás de ella, de quién la lleve a cabo, sería así mi concepto, muy breve". (P.L, G2).

A pesar de que el supuesto lógico sea el que sostiene que los posgraduados en educación tienen información actualizada sobre la problemática educativa, se observa que algunos sujetos hacen uso de sus facultades lógicas, más que de referentes teóricos precisos, como son los dos casos siguientes:

E: "¿Tu cómo conceptualizas educación, aprendizaje y evaluación, para tí qué es cada una?"

P: "La educación es un cambio de conducta, de esquemas,

de pensamientos, para mí, aprendizaje es aprender unos aspectos, dijéramos que pudieran ser pragmáticos, uno sí, y evaluación es un término muy ambiguo, sí pero también evaluación es una función de fines, evaluamos comportamientos, aprendizaje de alumnos, yo creo que la evaluación es un proceso mucho muy general, donde se ven muchas cosas que no más el aspecto de aprendizaje, de conocimientos, sino creo que la evaluación debe ser global y nunca se termina" (P.R, G3)

E: "¿Tu cómo concibes la educación, el aprendizaje y la evaluación?

P: ¿Educación, aprendizaje y evaluación?

E: Sí.

P: Se supone que la evaluación de la enseñanza... bueno, yo creo que la educación, no lo es todo aquello que deja en el individuo...un aprendizaje...un rol, vamos a decir un valor, una idea de cómo interpretar, de cómo ver las cosas, de cómo ver la realidad y entonces educación es una cosa tan amplia que desde que yo nazco, a lo mejor estoy teniendo acercamiento a ella ¿no?, desde el momento en que un individuo tiene acercamiento con otro, no sólo físico, sino que puede ser un acercamiento a éste a distancia, éste, puede educarse, el individuo, puede recibir educación, para mí la educación puede recibirse, que esto se recibe de una manera formal, ¿verdad? donde deveras te has puesto en el plano de que va a ver quién la incluya, para que tú recibas educación, y la otra la informal y que hay otro en disposición de enseñar, estás en un plano de educación también".

E: Claro, pero no es tanto que pida la definición, sólo digamos cierta aproximación conceptual, en este caso sobre aprendizaje, ¿no?

P: Bueno, aprendizaje es todo aquello que te deja a tí una huella que te permita determinar o prefigurar en tu formación para otras actitudes tus comportamientos, tu

desempeño intelectual, etc. ¿no?

Y el aprendizaje no es aprender que el átomo es la partícula más pequeña de la materia y que el átomo está conformado por otras partículas más pequeñas todavía, sino que aprendizaje también es, que en tu vida cotidiana, en donde quiera que te encuentres, si estás en un arroyo o estás en un aula o estás en tu casa o estás donde tu quieras, estás aprendiendo.

E: ¿Y evaluación?

P: Y entonces aprender no necesariamente te remite a que tengas que poner en disposición consciente para aprender, sino que aprender es una fuerza que tú adquieres, sin necesidad de que conscientemente tú digas me voy a ir, hay un porqué voy a aprender, aunque tú no lo quieras. Lo vas a hacer, vas a aprender en tanto que, visualmente, mecánicamente y físicamente, etc, no sé cómo llamártelo, que te pongas en contacto con un hecho etc., ¿no?. Ahora sobre evaluación, ésta es .. he... yo renegaría o me sentiría un tanto divorciado de la idea de evaluación, en tanto que, ya pasaste por un proceso, ahora al último voy a ver qué tanto tienes, qué tanto no tienes ¿no? sea evaluación para mí como proyecto, o como proceso final. evaluación para mí es, que ésta inicia desde que inicia una puesta en práctica ó una disposición para aprender ¿no?, desde una planeación para el aprender hasta una puesta en disposición para echar a andar eso que se ha planeado; la evaluación, es desde que pensaste en hacer aquello, pensar bueno, el qué, el cómo, el porqué y el para qué, pero entonces también ir viendo cómo es el qué, cómo es el porqué y etc... En ese sentido, la evaluación no es, no debe ser para mí un proceso final que solamente va a ser el que te va a decir, bueno, tanto fue lo que tú aprovechaste y ésto vales, y lo demás está muy bien, no; sino que también es evaluar lo que está acá ¿no? lo que está diciendo, qué es lo que tú vas aprender cómo, por

qué y para qué, etc. ¿no? (P.T, G3).

Subcategoría 3: CONCEPTOS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICOS.

Es esta subcategoría en la que se presentan aproximaciones conceptuales coherentes y con claridad semántica. Manifiestan profundidad en sus interpretaciones, haciendo una liga de cada concepto con problemas teórico-metodológicos, identificados como parte de la realidad educativa que permanente se construye y se reconstruye. Algunos dan cuenta de dónde parten y hacia dónde orientan sus explicaciones e interpretaciones de lo educativo, poniendo en claro ciertas tendencias y preferencias teóricas de quienes hablan. Se presentan casos de sujetos que priorizan lo institucional para acudir a significar cada una de los elementos en cuestión, así como también otros menos, que estando "lampareados" -iluminados- por ser recién egresados de alguna maestría, usan más contrastación de ideas, a partir de autores que de problemas de la realidad que viven.

Aquí aparecen sujetos de los tres grupos, principalmente del G2 y G3, y uno de G1:

E: "¿Cómo conceptualizas la educación, el aprendizaje y la evaluación?"

P: La educación en general, creo que debe de considerarse de más relevancia y no solamente en la universidad, porque fíjate, paradójicamente en la universidad se miraba más como un espacio político que como un espacio formativo y yo creo que hasta los últimos hechos es como se ha apreciado sobre todo por nuestros dirigentes se ha apreciado, o ha querido apreciarse, pues como realmente un elemento generador o formador de personalidades sobre todo del bachillerato, formador de personalidades, que participarán socialmente pero que no solamente requieren

preparación intelectual para poder tener un desenvolvimiento coherente con lo que necesita el país y eso no se observaba en lo que era la educación de la UAS, y es que hay que ser sinceros ¿no? que la educación en la universidad no se había distinguido o hasta el momento no ha llegado a concretarse como un elemento de trascendencia o se observa en los documentos como grilla y lo escrito ahí, o se ha distado mucho de lo que se ha hecho realmente y hay escritos muy bonitos de lo que debe ser en la UAS, pero lo que ha sido y lo que es, la educación en general, la verdad es que es falso, matizado por ideas marxistas y ese rollo que en verdad nunca llegarán a concretarse, además de que la universidad con esa ideología, nació más en un momento político más que en un momento de deseos educativos. Entonces así, a nivel global, yo te digo, cosas precisas, habría que platicar mucho ¿no?. En la cuestión del aprendizaje, yo pienso que no solamente debe de entenderse como la manifestación académica del estudiante, sino como la manifestación intelectual, global, incluso emotiva, te repito, y de desenvolvimiento social que tiene el chavo, en consecuencia, además de las manifestaciones de expresión verbal que tenga el chavo, también las manifestaciones conductuales que tenga al interior del contexto educativo y al interior del contexto social, deben estar concatenados; yo creo que el aprendizaje debe de ir hacia allá pues. No solamente generar cuánto es $2 + 2$, sino generar que $2 + 2$ son 4 y que 4 puede desenvolverse en todo un contexto social claro, que de manera práctica, pero expresando socialmente ¿me entiendes? En sí el aprendizaje, creo que debe de ir más allá de las consecuencias académicas que se plasman en el plan de estudios de las prepas de la UAS, por así decirlo, que las conexiones del aprendizaje, o el aprendizaje en los chavos debe de ir hacia el exterior, hacia el

desenvolvimiento social de los propios chavos.

P: ¿Y lo de la evaluación?

E: La evaluación, bueno, dependiendo, si nos vamos a la evaluación social, de lo que es un estudiante o evaluación en lo académico de los estudiantes, pero en global te puedo decir que la evaluación es una cuestión, creo que es una necesidad permanente que existe de tenerla y que además de considerarse precisamente de esa manera que no se evalúa; formalmente se debe de evaluar por periodos, pero creo que la evaluación debe de ser una práctica cotidiana, incluso si nos remitimos a lo que es el trabajo aula, yo creo que la evaluación debe realizarse desde el momento preciso que uno empieza a trabajar, por ejemplo, de una evaluación al inicio, una evaluación cotidiana y una evaluación final, un trabajo que nos permita ver las transformaciones que van, cómo se va llevando a cabo este proceso al interior del aula, al nivel contextual educativo, yo te podría decir que esa evaluación que se realiza permanentemente, sería también para eso, para ir transformando o teniendo una visión de lo que vamos transformando, ya que podían ir corrigiendo esas deformaciones, esos defectos que pudieran ocurrir en ese proceso y corregirlos..." (P.E, G1).

E: "¿Cómo conceptualizas la educación, el aprendizaje y la evaluación?

P: La educación se concibe como un proceso social hecho por hombres, entre hombres, que se construye por la relación social y por los sujetos. Es un proceso permanente desde que naces hasta que mueres, estás aprendiendo, te estás formando; es un proceso también de ideologización, a través de la educación. La educación también es un factor, en términos así muy generales, que sirve para alienar a una sociedad o también cómo un vehículo o un medio para que los sujetos tomen conciencia

del papel que están jugando en la sociedad, que desarrollen, sus potencialidades y puedan actuar de manera conciente, es decir, con una posición ante las mismas. Yo creo que son - grosso modo- esos dos grandes papeles que pueda jugar la educación: para someter a los pueblos o para ayudar a su liberación. El término liberación es muy amplio, es necesario buscar la igualdad, debe ser de beneficio social: esas dos grandes funciones de la educación. Ahora nos faltaría ver el término aprendizaje, quiero tratarlo de una manera más personal, sin irme mucho a los autores, aunque coincido con algunos de éstos, como es el caso de Bleger, voy a tratar de hacerlo de manera más personal. Creo que el sujeto aprende a través de un proceso de interacción del individuo y el medio social. Siento que el aprendizaje es un proceso también permanente, continuo, de relación sujeto-objeto, creo que se ha aprendido cuando el sujeto ha incorporado nuevos esquemas a los que ya poseía, ha modificado aquellos o los ha ampliado.

E: ¿Y sobre evaluación?

P: Evaluación también es un proceso, generalmente estamos evaluando, estamos emitiendo conductas evaluativas. La evaluación es un proceso valorativo, de valoraciones, cuyo resultados, digamos lo que pueda salir de esta evaluación es muy subjetiva, también tiene que ver con valores y está muy relacionado con intenciones. No creo en la evaluación objetiva y considero que la evaluación tiene que ver con ciertas posturas, es un proceso complejo y por eso mismo y pues qué más te pudiera decir de la evaluación, hay muchas formas de llevar a cabo la evaluación, muchas versiones de cómo evaluar, pues no sé...

E: ¿Y qué relación guardan estos tres elementos?

P: Son elementos que están íntimamente relacionados, ya decía que los tres hablan de procesos complejos, los tres

hablan de valores, los tres tienen que ver con una ideología y están muy ligados y dependiendo del concepto que tú tengas de aprendizaje va a influir en lo otro y lo otro, los tres tienen mucha relación, están íntimamente relacionados" (P.M, G2).

E: "¿Cómo representas la educación, el aprendizaje y la evaluación?"

P: ¿Escolarizados?

E: Pueden ser escolarizados o informales.

P: Sí mira: la educación, y me estoy refiriendo a los clásicos de la Pedagogía. La educación dicen, es un acto de transmisión de lo que la generación adulta considera conveniente y que perdure y se lo transmite a la generación joven. Bien, yo creo que educación en todo caso, ya adecuándola a mi propio pensamiento, educar es un acto de propiciar la transformación de las costumbres, de los hábitos y de los haceres de ciertos individuos, que pueden ser de generación más joven que la mía. Entonces, yo creo que educar es un acto de propiciar la transformación fundamentalmente de conducta y de formas de aprender el conocimiento, es decir, que los individuales modifican su comportamiento, es la prueba más reciente de que ha aprendido, aunque algunos profesores de la UPN, alumnos cuestionan mucho esto, dicen que es conductismo, que modifican conducta, no, les digo: miren es que si yo no sé tomar café al estilo inglés, cuando aprenda a tomar café al estilo inglés voy a modificar la manera de tomar café al estilo mexicano, pero entonces la modificación de la conducta es lo que va a permitir que se den cuenta de que yo aprendí, entonces si yo aprendo a trabajar de manera didáctica con mis alumnos, tiene que un cambio de manera de comportamiento en mi trabajo, entonces la persona es educada en el sentido de su cambio de comportamiento, cuando cambia de

actitud ante la vida, cuando actúa de manera diferente, a como ha estado actuando en la actualidad, creo que ahí hay educación, la otra es...

E: ¿Aprendizaje?

P: Aprendizaje, bueno van juntos. Yo creo que el individuo aprende cuando modifica el mundo y su manera de actuar del mundo y su manera de actuar ante la realidad, y creo que la evaluación está inmersa con este asunto pues observar, en la medida, el tipo ha logrado modificar conductas pero la evaluación no debe concluir en eso, sino que uno evalúa para ver en qué medida ha hecho cierta modificación. La evaluación no debiera hacerse sino hasta el final del proceso educativo, sino que debería ser constante y por etapas, el día que uno vea que el educando ha modificado su conducta, o su comportamiento, hay que realizársela, hay que destacársela para que se dé cuenta y tome conciencia de que ha modificado en la medida de que él se percate y tome conciencia de que ha modificado, le va meter más ganas y esa modificación le va incorporar a las posibles modificaciones. Y no esperar en una prueba sumar y esperar que se dé cuenta de todo esto, yo pienso que la evaluación es parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. Yo creo que educación, aprendizaje y evaluación son un trinudatum juntos, al mismo momento, porque mira, se educa a un individuo cuando éste está introduciendo su quehacer y su manera de comprender, maneras diferentes de comprender y de actuar, el mundo aprende cuando toma conciencia de esas cosas y/o actúa de otra manera, y de la evaluación se da cuenta de las cosas, entonces, un contenido de aprendizaje, cuando evaluamos nos damos cuenta que él mismo lo ha aprendido, si se da cuenta en la evaluación, que no ha aprendido, tiene que ir insistiendo en ese contenido antes de pasar al otro" (P.Q, G3).

Y el caso de un posgraduado que desde una visión institucional señala que :

E: "¿Cómo conceptualizas educación, aprendizaje y evaluación?"

P: Considero que educación es el término más amplio, así que se le inscriben los otros dos conceptos del aprendizaje y de la evaluación. Es algo más integral que incorpora todos los elementos, tanto de los maestros, de los investigadores de la institución, y en la cual oscila, tanto el aprendizaje, como la evaluación. El aprendizaje es un proceso que se da de interacción en un grupo entre alumnos y el conductor del mismo, para adquirir conocimientos y obtenerlos o descubrirlos, aprenderlos e incorporarlos a su mente, a su concepción y aplicarlos para resolver los problemas que se le presentan, tanto escolares como sociales, los cuales se le van presentando y la evaluación es la forma de poder ver si ese proceso del aprendizaje, la educación se está dando, no se está dando que parece estar bien en el cual intervienen unas medidas como la calificación, la reflexión del maestro, la opinión de los demás maestros de la escuela, del director, en torno al proceso que entonces en él intervienen. La evaluación es un concepto más amplio, no nada más de calificar sino autodiagnosticarse, evaluarse, reflexionar, revisar el programa, revisar la plaza, los tiempos, en todo y en qué se está fallando: porque muchas veces fallamos nosotros, como maestros, por lo regular casi siempre, porque los estudiantes ahí están en sus manos, hay clases de estudiantes conflictivos con deficiencias mentales, que no tienen el nivel de desarrollo cierto; hay unos mejores que otros, yo no comparto la idea que todos son iguales, que todos tienen las condiciones por la alimentación, la educación familiar, por todo su desarrollo, problemas que

tienen, es en esa edad o deficiencia que tienen verdad, desde nacimiento sí, pero ahí están. Yo creo que si se llegara a ese nivel de preparatoria, ya no son idiotas o tontos, yo creo que tienen elementos y ya es problema del maestro cómo hacerle, si más o menos para que el grupo vaya homogéneo, pero no todos los grupos son iguales, a veces se actúa más, a veces no hay tiempo de resolver ese problema". (P.U, G3).

En el siguiente capítulo se hará el análisis y la reinterpretación de los datos empíricos aquí descritos.

CAPITULO V.- ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES QUE PRESENTAN LOS PROFESORES ENTREVISTADOS SOBRE SUS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICA EDUCATIVA EN EL BACHILLERATO DE LA UAS.

V.1. RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

En el capítulo anterior se hizo una descripción detallada de los datos generales de la población estudiada y de los datos empíricos que arrojaron las entrevistas, que para su clasificación se utilizaron las tres CATEGORÍAS que reiteradamente hemos señalado: ACTITUD, CAMPO DE LA REPRESENTACIÓN E INFORMACIÓN, en las que se incluyen los elementos de análisis seleccionados y las subcategorías correspondientes, tal cual se muestra en la siguiente tabla .

CATEGORÍA	ELEMENTOS DE ANÁLISIS	SUBCATEGORÍAS
a) Actitud	a) Evaluación de los cursos recibidos b) Importancia de su futura formación	a) Positivo-Idealista b) Positivo-Negativa c) Crítico-Resistente d) Crítico-Positivo-Reflexivo

<p>b) Campo de Representación</p>	<p>a) Lugar de la docencia y/o del docente</p> <p>b) Autoimagen e Imagen Social</p>	<p>a) Idealismo y realismo Docente</p> <p>b) Crítico-Objetivos</p> <p>c) Autocrítico-Reflexivos</p> <p>a) Soy solo profe</p> <p>b) No me siento profe</p> <p>c) Soy medio profe y medio profesionista</p>
<p>c) INFORMACIÓN</p>	<p>a) Aproximaciones conceptuales</p> <p>b) Datos Generales</p>	<p>a) Conceptos Coloquiales</p> <p>b) Concepto logico-Pedagógicos</p> <p>c) Conceptos Científico-Pedagógicos</p>

Como se observa en el cuadro anterior, la escala de ACTITUD, se abordó a partir de dos elementos de análisis: EVALUACIÓN DE LOS CURSOS RECIBIDOS E IMPORTANCIA DE SU FUTURA FORMACIÓN EN RELACIÓN A SU PRÁCTICA EDUCATIVA. De éstos se derivaron cuatro SUBCATEGORÍAS: POSITIVA-IDEALISTAS, POSITIVA-NEGATIVAS, CRITICA-RESISTENTES Y CRITICAS-INSTITUCIONAL-REFLEXIVAS.

En la categoría de CAMPO DE REPRESENTACIÓN se retomaron básicamente dos elementos para su análisis: LUGAR DE LA DOCENCIA Y/O DOCENTES EN COMPARACIÓN A OTROS PROFESIONES Y/O PROFESIONALES

RESPECTIVAMENTE y AUTOIMAGEN E IMAGEN SOCIAL. Para su ordenación y análisis se construyeron las siguientes subcategorías. De la primera son: IDEALISMO Y REALISMO DOCENTE, CRÍTICO-OBJETIVOS Y AUTOCRÍTICO-REFLEXIVOS. De la segunda, se abordaron las siguientes: "SOY SOLO PROFE", "NO ME SIENTO PROFE" Y "SOY MEDIO PROFE Y MEDIO PROFESIONISTA".

Y la tercera escala, la de INFORMACIÓN se tomaron también dos elementos: APROXIMACIONES CONCEPTUALES SOBRE EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN Y DATOS GENERALES. Aquí solamente se construyeron tres subcategorías: CONCEPTOS COLOQUIALES, CONCEPTOS LÓGICO-PEDAGÓGICOS Y CONCEPTOS CIENTÍFICO-PEDAGÓGICOS.

Lo que se pretendía con cada una de las escalas era:

1.-) ACTITUD:

Esta escala comprende elementos referidos a cómo los sujetos valoran los cursos de formación docente recibidos y cuáles son sus actitudes tanto hacia el trabajo que están realizando como hacia lo que ellos proyectan realizar. Es decir, interesaba conocer los siguientes aspectos: si los argumentos de los profesores reflejan actitudes identificadas con relaciones sociales-afectivas hacia sus procesos de formación y su práctica educativa; adjetivaciones sobre los cursos recibidos (calificarlos de positivos, negativos, etc.); idealización de los cursos recibidos y la disposición que muestran para trabajar en proyectos personales e institucionales.

2.- CAMPO DE REPRESENTACIÓN:

Lo que interesaba era explorar y caracterizar desde los elementos expuestos que son: autoconciencia de la responsabilidad de ser profesor y su responsabilidad social; la autoimagen y la imagen social que tiene de sí mismo (rasgos, expresiones típicas y sentirse docente).

3.- INFORMACIÓN:

Lo que interesa de manera particular en esta categoría es conocer y explorar todos aquellos elementos que ofrezcan datos en relación a la información que los profesores manejan sobre sus procesos de formación y práctica educativa en el bachillerato de la UAS. Por ello es de suma importancia comprender que esta dimensión será trabajada en tanto lo que los profesores conocen sobre el OBJETO EDUCACIÓN, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN desde su manejo teórico-conceptual y conocimiento experiencial que poseen, así como también, sobre algunos datos generales que reflejen información complementaria importante.

A continuación se presentan, a través de una tabla, los hallazgos realizados de manera resumida, con el propósito de hacer un breve recuento que permita realizar el análisis e interpretación respectivo.

TABLA 4: RESUMEN DE LOS RESULTADOS DE LAS ENTREVISTAS

ACTITUD	CAMPO DE REPRESENTACIÓN	INFORMACIÓN
1.-CURSOS RECIBIDOS. 2.-FUTURA FORMACIÓN.	1.- LUGAR DE LA DOCENCIA Y/O DEL DOCENTE 2.- AUTOIMAGEN E IMAGEN SOCIAL.	1.CONCEPTOS 2.- DATOS GENERALES.

<p>La mayoría de los sujetos presentan valoraciones idealistas, sin embargo existe una actitud crítica y reflexiva. Es más frecuente R.S. de tipo idealista-afectiva en G1 que en los G2 y G3. Estos últimos tienden más hacia la crítica y la reflexión que hacia la idealización de los cursos recibidos. Respecto a lo mostrado en lo de FUTURA FORMACIÓN se observa que hay una disposición actitudinal en en la que los tres G priorizan más los intereses personales que los institucionales: es evidente en los G1; en los G2 y G3 tienen cierta tendencia a vincular sus intereses personales a los institucionales, tal vez se deba a que tienen una mayor estabilidad laboral y grado académico más alto.</p>	<p>Existe una tendencia por ubicar a la DOCENCIA en dos niveles: es SUPERIOR o es INFERIOR a otras profesiones. Es frecuente que esto que hemos caracterizado como IDEALISMO-REALISMO, se dé en G1 y G2 y un poco menos en G3.</p> <p>Lo crítico-objetivo es propio de los tres G. Lo autocrítico-reflexivo se tiene a los de G2 y G3 y aisladamente en un sólo caso de G1.</p> <p>Desde la AUTOIMAGEN E IMAGEN SOCIAL: Los 3G se sienten PROFES docente les ha "enseñado a gustarles la docencia", aunque hayan obtenido algún título de una profesión no identificado con la docencia ni tampoco hayan tenido como propósito original desempeñarse como docentes. Dos docentes de G1 y uno de G2 no se sienten profesores, sino otros profesionistas. Y hay cuatro casos que consideran tener dos roles (se sienten MEDIO PROFE-MEDIO OTRO PROFESIONISTA) y uno que todavía no ha definido su rol (G1). Esto merece especial atención, por lo que será tratado más adelante.</p>	<p>La mayoría de los sujetos que se ubican con manejo de información correspondiente al subgrupo CONCEPTOS-COLOQUIALES pertenecen a G1, menos al G2 y dos de G3. En los LÓGICO-PEDAGÓGICOS, frecuentemente encontramos a los de G1 y G2 y sólo dos de G3. Lo que quiere decir que la formación pedagógica no influye de manera determinante ya se tienen sujetos de los tres grupos. Sobre los CIENTÍFICO-PEDAGÓGICOS, son frecuentes en los de G2 y G3 y sólo uno de G1.</p>
---	--	---

<p>CONCLUSIÓN INICIAL:</p> <p>Los elementos de tipo afectivo-social y de interés personal (a manera de superación individual) se priorizan sobre actitudes más científicas que están dadas por un sentido más reflexivo y analítico que son las que formalmente se pretende inculcar en la formación de docentes. Por lo que, desde lo que se encontró, se afirma que estas actitudes son propias del sentido común más que del científico, hecho coincidente y natural con toda R.S., antes estudiada.</p>	<p>CONCLUSIÓN INICIAL:</p> <p>Por lo anterior, se entiende que el CAMPO DE REPRESENTACIÓN de los tres grupos está identificado por quienes significan de manera romántica la docencia, viéndola como una profesión superior (idealistas -deber ser-nobleza de la profesión) y que está demeritada debido a su status socio-económico. Sin embargo, excepcionalmente muestran que su campo de representación se haya construido desde la visión crítica-reflexiva. Su autoimagen confirma una visión de profesor, propio de quienes se mueven más por elementos de tipo artístico que de quienes se forman con espíritu científico.</p> <p>Es de observarse que quienes están en esta doble identidad o indefinición se dedican a otras actividades que no son académicas.</p> <p>El campo de la representación depende de elementos sumamente complejos que trascienden aquellos que tienen que ver con el origen formativo y la preparación pedagógica.</p>	<p>CONCLUSIÓN INICIAL:</p> <p>La información que manejan es sumamente elocuente de que los tres G no se definen a partir de su origen formativo y preparación docente, sino a partir de lo que su quehacer (docencia e investigación) les ha dado.</p>
--	---	---

Lo anterior permitirá ir contrastando los resultados obtenidos con algunos supuestos básicos que en esta investigación nos hemos venido planteando.

V.2. ANÁLISIS E INTERPRETACION DE LOS RESULTADOS.

Este apartado de análisis e interpretación se hará primeramente a partir de las dimensiones estructurales de las REPRESENTACIONES SOCIALES (R S) y luego, de manera integrada, para explorar y caracterizar los procesos de formación docente y la práctica educativa de los sujetos que hemos mencionado reiteradamente.

V.2.1. DESDE LA ACTITUD:

La mayoría de las valoraciones emitidas están en la esfera de la idealización de la formación docente recibida. Sin embargo, el que existan algunas significaciones de tipo crítico-reflexivo, no son indicativas de que con ello se trascienda a lo afectivo-social ya que casi siempre las actitudes (como parte estructural de todas la Representaciones Sociales), tienen un sustrato emotivo (motor que desencadena las conductas) que movilizan inconscientemente -o de manera consciente- a toda conducta hacia la cualificación de tal o cual objeto (en este caso de representación). En este caso, el móvil (drive), que está en los profesores es fundamentalmente de tipo personal-individual, más que de tipo profesional-institucional. Esto se corrobora todavía más, considerando que las actitudes que los entrevistados manifestaron sobre su FUTURA FORMACIÓN obedecen más a intereses personales (proyecto individual-familiar) que a los que la institución les pudiera ofrecer como viables.

Interesante resulta observar que los grupos (G) 2 y 3 en lo referido a su disposición actitudinal -desde la futura formación- tienden a vincular sus actitudes personales (en este caso sus proyectos) de superación personal hacia los que la institución y/o los problemas educativos les presentan. Una hipótesis que se tiene ahora para explicarlo es aquella que nos señala que la estabilidad laboral y la adaptación afectiva-intelectual que los sujetos de G2 y G3 han alcanzado en su desempeño, los "hace más inteligentes" al

reflejar mayor capacidad de adaptación a su medio: la docencia y/o la investigación.

V.2.2. DESDE EL CAMPO DE REPRESENTACIÓN:

Existe un CAMPO DE REPRESENTACIÓN (C de R) que está caracterizado por una configuración del objeto en cuestión -que para este caso es el núcleo de las R.S. de los procesos de formación docente y práctica educativa- desde una visión ROMÁNTICA, que concibe a la docencia como una profesión superior a cualquier otra (idealismo) y paradójicamente, a una perspectiva "realista" que les dice que la docencia está demeritada ante otras profesiones, debido a que posee un status socioeconómico empobrecido. Esta situación se ve reforzada ante el hecho de que la experiencia docente les ha "enseñado que son docentes" (y no otra cosa), o a que no lo son (porque son otro profesional que no es profesor) o también, a que son dos cosas (profesional y profesor) o a que no son ni uno ni lo otro ("ni profesor, ni médico" porque todavía no alcanza a definir qué es) o bueno a lo que es lo mismo: tener una doble identidad o a no tenerla; es decir, son aquéllos que no han alcanzado a definir qué son (ni lo uno, ni lo otro) o que se dicen tener dos roles (dos identidades), lo que es parte de una misma representación: no tener identidad, que equivale a no tener su núcleo configurativo consolidado.

Por lo tanto, el campo aparece difuso (al menos para estos últimos a los que hemos hecho referencia), lo que indica que no tienen estructurado su identidad de docente y/o su lugar en la docencia. Esto contrasta significativamente con la mayoría de los resultados (13 de los tres G) quienes reconocen ser docentes u otros menos (tres de G1 y G2) que se identifican con otra profesión, pero que desde ella inciden en el campo de la educación.

Sin embargo, allí están los 5 restantes (de los 3G) con una ambivalencia o con una identidad doble: participan en educación y en otro campo de acción profesional.

V.2.3. DESDE LA INFORMACIÓN:

Comúnmente se considera que la INFORMACIÓN (I) que los sujetos poseen sobre un determinado objeto o fenómeno de estudio, está dada por el tipo de incursiones que sobre el eje de su interés hayan realizado, aspecto que casi siempre se liga al tipo y nivel de estudios que los sujetos han adquirido en su historial académico. De ahí que para esta categoría, dicho supuesto parte de que la INFORMACIÓN que los entrevistados poseen sobre sus procesos de formación docente y su práctica educativa está determinada por su origen formativo y su formación pedagógica adquirida (formación relativa a lo docente), por lo que los sujetos de G3 (posgraduados en educación o ramas afines) deberían estar ubicados en la subcategoría que hace referencia al manejo científico-pedagógico de los objetos presentados (educación, aprendizaje y evaluación). Sin embargo, se encontró también que sujetos de G1 (caso aislado) y G2 están en dicha subcategoría y que cuatro profesores de G3 están en las subcategorías de CONCEPTOS COLOQUIALES Y CONCEPTOS LÓGICOS-CIENTÍFICOS, respectivamente. Por lo que se infiere que dicho supuesto no se confirmó desde el nivel académico que poseen los entrevistados, sino que se considera que factores tales como el haber estado trabajando en aspectos relacionados con la formación docente e investigación educativa (problemas de orientación educativa, currículum, práctica docente, etc.) o que hayan coordinado y/o conducido cursos de formación docente, los hace tener una información mayor que aquéllos que formalmente tengan estudios desde cursos aislados de formación docente, especialidades o maestrías en educación y que por la naturaleza de su función académica no estén en contacto directo con la problemática de la formación docente y práctica educativa.

V.3. APROXIMACIONES INTERPRETATIVAS A LAS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LOS PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICA EDUCATIVA .

El análisis hasta aquí llevado a cabo, indica que las REPRESENTACIONES SOCIALES encontradas obedecen más que al origen formativo y a la formación docente recibida, al campo de acción en el que se desempeñan y a las actitudes que manifiestan a través de sus proyectos personales-institucionales y de su "natural" ambivalencia sobre la docencia y su formación docente recibida.

Es decir, los profesores mantienen una valoración ambivalente sobre la docencia en tanto que expresan sus afectos sobre la misma (romanticismo pedagógico) y su visión - de otros- que les hace verla como una profesión demeritada por su bajo nivel socio-económico. Resulta claro una contradicción que esto encierra, por un lado se valoran positivamente los cursos de formación docente recibidos y se idealiza la docencia -"por ser la profesión más noble" y por el otro, es una profesión minusvalorada porque está "empobrecida" socioeconómicamente, y porque al profesor se le tiene relegado "POR ALLÁ EN UNA COVACHA" sin saber por qué, pero sí se recuerda nostálgicamente, que tenía -porque ya no lo tiene desde hace algunos años para acá- "COMAL y METATE" con la comunidad.

La dimensión INFORMACIÓN muestra que no es ésta la que determina de manera significativa las R S, a pesar de que el supuesto institucional pedagógico enseña que a mayor grado académico mayor dominio de información científica (propia de códigos abstractos ampliados). Realmente lo que se encontró en este estudio es que las R S son determinadas fundamentalmente por las ACTITUDES y CAMPOS DE REPRESENTACIÓN con y en los que los sujetos sociales se movilizan.

De ahí que sea importante destacar que es un mito la simple creencia de que el origen formativo y la formación docente recibida determinan las R S, en tanto que lo encontrado, muestra que lo que más influye en los profesores entrevistados son sus actitudes y el

campo de representación que poseen sobre los propios procesos de formación y su práctica educativa que desempeñan.

También se infiere desde los resultados obtenidos, que las R S no están delimitadas de grupo a grupo, sino que van cambiando de subgrupo a subgrupo (recuérdese que hay una cultura pedagógica que los hace diferentes) o hay otros grupos o subgrupos. Además se puede apreciar que un mismo sujeto o subgrupo presenta una concepción de la formación y la práctica educativa en función de las circunstancias en las que se encuentran.

Finalmente pareciera ser que en los hallazgos realizados existe una situación, contraria a lo que normalmente se desea: tener un pensamiento coherente de los problemas que se abordan. Sin embargo, en el mundo de las imágenes, de las opiniones y actitudes, es decir, en el mundo social, las representaciones sociales son diversas, contradictorias y sumamente complejas: los deseos guían nuestras acciones, pero no necesariamente se materializan de la manera original a como fueron formulados.

En el siguiente apartado se presentan las CONCLUSIONES y algunas propuestas para la formación docente y para su investigación, desde la PERSPECTIVA DE LA PSICOSOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN INTERPRETATIVA, particularmente desde la TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES.

CAPITULO VI. CONCLUSIONES Y UNA PROPUESTA INICIAL.

VI.1. CONCLUSIONES:

La TESIS que originalmente nos planteamos fue que los PROFESORES UNIVERSITARIOS DEL BACHILLERATO (UAS) SON UN GRUPO DE PROFESIONALES E INTELECTUALES QUE SOBRE SI MISMOS CONSTRUYEN A LOS OTROS Y A LOS EVENTOS QUE VIVEN Y QUE SUS REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE SUS PROCESOS DE FORMACION Y PRÁCTICA EDUCATIVA MUESTRAN UNA ACTITUD DE CUMPLIMIENTO CON LO ESTABLECIDO Y QUE SU CONTRIBUCIÓN ESTÁ DIRIGIDA MÁS HACIA LA REGULACIÓN DE COMPORTAMIENTOS INTRA E INTERGRUPALES CON SUS COMPAÑEROS Y ESTUDIANTES, QUE A LA CONFORMACIÓN DE UN ESPÍRITU CIENTÍFICO.

Si contrastamos dicha afirmación con lo planteado en los capítulos IV y V, vemos que las REPRESENTACIONES SOCIALES de los profesores estudiados se caracterizan por grandes contradicciones y paradojas: sus formas de pensar, como pensamiento social, se construyen psicossociológicamente a partir de los otros, sin embargo, sus actitudes sobre determinado objeto están diferenciadas por valoraciones distintas de un grupo a otro, y de un mismo sujeto a otro ante circunstancias diferentes; sus configuraciones del campo -a manera de campo de representación- aparecen también poco consolidadas todavía, manifestando, además, un manejo teórico-conceptual especializado -considerando a la información como dimensión estructural de las R S- con grandes incoherencias y hasta cierto punto, alejada de los propios presupuestos institucionales y científico-pedagógicos que formalmente se presentan como un saber legitimado.

Por lo tanto, podemos afirmar que:

1.- Las representaciones sociales de los profesores están construidas desde actitudes que dan más importancia a los elementos de tipo afectivo-social que de tipo reflexivo e intelectual.

2.- Las significaciones que los sujetos estudiados imprimen sobre sus procesos de formación y práctica educativa están dadas más desde valoraciones personales -producto de su experiencia y de una cultura particular- que desde consideraciones lógico-analíticas, por lo que se puede afirmar que el pensamiento social de los profesores entrevistados está caracterizado más por el sentido común que por el sentido científico.

3.- Si los docentes muestran una formación que está dada en el plano de lo afectivo-social y menos en lo intelectual, se infiere que sus representaciones sociales sobre sus procesos de formación y práctica educativa están más orientadas a priorizar significaciones del orden de lo político-social y práctico (entendiendo lo práctico como un saber hacer y no como un saber pensar), que sobre aquéllas del orden teórico-reflexivo.

De lo anterior es posible reconstruir una nueva afirmación -a manera de TESIS- que los docentes en sus procesos de formación se constituyen más como sujetos políticos-sociales que como científicos, lo que implica que su práctica educativa está dirigida más a mantener una valiosa interacción afectivo-social con los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que a conformar una práctica fundada en la formación científica de quienes están involucrados en la misma: profesores y alumnos.

Un nuevo supuesto, que se derivaría de esta tesis, es que los profesores se forman como tales para intervenir en procesos educativos que tienen implicaciones más de índole práctica que teórica, de ahí que las aspiraciones curriculares - desde un deber ser, guiados por el deseo- de formación de docentes con sentido crítico, científico y transformador, se traducen a lo sumo, en buenos propósitos que quedan condicionados a las complejidades y dificultades dadas entre las relaciones de lo individual -como estructura psicológica- que refleja intereses y aspiraciones personales, frecuentemente en contradicción y/o en oposición a las

exigencias institucionales -como estructura psicosocial que legitima los deseos del colectivo como lo racionalmente pertinente. Desde este punto de vista, lógicamente es posible plantearse una segunda hipótesis en la que se sostenga que la formación del docente está más ligada a resolver de manera práctica problemas políticos y sociales, que a la conformación de sujetos intelectuales con sentido científico y transformador, en tanto que las representaciones sociales que los profesores muestran de la problemática a la que cotidianamente se enfrentan, sean más afines al sentido común que a lo que estrictamente se conoce como conocimiento científico.

Recordemos que algunos de los rasgos distintivos que socialmente lo caracterizan al docente como tal, son aquellos que lo ligan con un tipo de sujeto que posee mucha capacidad para hablar, para tratar asuntos relacionados con problemas humanos (solidario, defensor de los derechos del hombre y la mujer, líder político-sindical, etc.) y se le identifica menos con un sujeto dedicado a saberes especializados sobre el conocimiento del desarrollo psicológico del sujeto escolar, de la evolución histórica-social de la escuela, de los alcances de la Genética Moderna, de la Computadora, o de problemas más complejos como el SIDA o de los orígenes de explotación y de la pobreza extrema de algunas comunidades del país.

Tales rasgos significan sujetos distintos: por un lado, aquellos que dominan el arte de hablar, de quienes conocen un poco de todo o saben algo -especializado- a medias, pero que son capaces de mostrarlo y socializarlo y por el otro, aquellos que por dedicación tienen como meta el conocimiento y operación de saberes más especializados, propio de quienes portan un saber no sólo para socializarlo a otros, sino para operar con ello, su inventiva e imaginación está dirigida a orientar, a describir, explicar e interpretar cierto fenómeno del campo de su interés, a partir de la experiencia de otros, y también de las propias reconstrucciones

personales que -gracias a la conjugación de la experiencia y razón- pueden ofrecer, como resultado, un nuevo conocimiento relativamente permanente.

Así, ahora pudiéramos suponer también que los profesores de bachillerato se encuentran entre quienes conocen la tecnología, la ciencia y los nuevos cambios del mundo y entre quienes pretenden acceder a los conocimientos básicos que la escuela inculca. Estos profesores, "profesan" aquello que han heredado de otros y aquello que ellos desean alcanzar: conocimiento científico. Sin embargo, mantienen interés y relación permanente con quienes son los beneficiarios de esos conocimientos (comunidad escolar y medio social) lo que implica que su función no se restringe estrictamente a la docencia, como una labor que tiene por objeto problematizar y socializar saberes, sino que además, esas funciones se ven multiplicadas con otros elementos ajenos al campo: suele suceder que muchos profesores se emplean en actividades extra-docentes, lo cual puede contribuir a la construcción de un pensamiento social alejado de aquellas tareas y funciones que están relacionadas directamente con la preparación intelectual y científica que ellos inculcan en el aula y que aspiran a conquistar.

Por lo anteriormente expuesto, surgen algunas interrogantes: ¿hasta dónde los profesores -del bachillerato- son los intelectuales orgánicos o los intelectuales transformadores tal cual los han considerado Gramsci y Giroux en este siglo, quiénes y qué son?. Sin abandonar el propósito y compromiso de realizar una posterior investigación al respecto, ahora adelantaremos la última hipótesis de este trabajo: los profesores del bachillerato son sujetos sociales que se mueven entre el sentido común y el sentido científico, son el puente entre el saber hacer y el saber pensar, es decir, son sujetos que piensan, y que aspiran a ser pensadores. Paulo Freire (en Giroux: 1990) señala que es necesario distinguir entre quienes piensan y quienes son pensadores: todos pensamos pero no todos somos pensadores. Y agregaría que el profesor no sólo

piensa sino aspira a ser pensador, tal cual sería un filósofo para Freire.

Finalmente, sostener que los maestros son intelectuales orgánicos y transformadores desde la visión de ambos autores sería desde los resultados obtenidos, sumamente difícil ahora; si acaso decimos en palabras de Angel Díaz-Barriga que son intelectuales en tanto portan y ponen en juego un saber. El hecho de que el docente posea, transmita y problematice determinado saber, muestra psicológicamente una actividad intelectual, pero hasta ahí.

Lo que hasta aquí queda claro es que los profesores del bachillerato (estudiados) son sujetos sociales determinados históricamente, que se mueven entre el sentido común y el sentido científico: son el puente simbólico que articula el saber hacer con el saber pensar, pero también son quienes piensan, aunque la mayoría no son los pensadores que pretenden ser; pero sí son, potencialmente, no sólo quienes piensan sino quienes desean constituirse como pensadores.

VI.- UNA PROPUESTA INICIAL: UN ESBOZO.

La propuesta que a continuación se planteará está dirigida a dos niveles. El primero, parte de una aproximación teórica para la puesta en duda de la pertinencia de la política educativa que actualmente orienta la formación de profesores en la UAS. Y el segundo, hace referencia a una propuesta para el ejercicio de la docencia y la investigación sobre la formación y práctica docente desde la investigación cualitativa en la formación de docentes.

VI.2.1.- APROXIMACIONES TEÓRICAS PARA LA FORMULACIÓN DE UNA NUEVA POLÍTICA EDUCATIVA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES PARA EL BACHILLERATO DE LA UAS.

La política educativa tradicionalmente ha puesto especial atención sobre la formación, capacitación y/o actualización del profesor, por considerar que es el docente la columna vertebral en que se sostiene el programa educativo institucional. Este aspecto ha tomado especial relevancia a partir de la década de los 60s y 70s en el contexto nacional, y en la UAS es a finales de esta última década (con el PPPA- véase apartado 1 de este documento) cuando adquiere la atención.

Los programas de formación docente se multiplican, sean cursos aislados, especialidades, o maestrías en educación y/o programas de becas para docentes (los cuales se aplican permanentemente para realizar posgrados en instituciones nacionales o del extranjero).

Sin embargo, hemos visto que su planeación y programación parte de un arbitrario racional que pone atención a necesidades detectadas - sean por la baja calidad educativa y/o por el bajo nivel académico de sus profesores o simplemente por un "deber ser", de la institución o por el interés personal del docente- que hasta cierto punto sería irracional si partimos de una lógica distinta, que estuviera planteada más por el ser que por el deber ser.

Es decir, desde esta perspectiva y fundados en la caracterización cualitativa del pensamiento social de los docentes estudiados, habría que preguntarnos si lo que hasta ahora se ha propuesto por la institución es el "arbitrario racional" que deberá guiar a los programas y procesos de formación de profesores o si requerimos partir de supuestos que pongan en duda lo que tradicionalmente se ha llevado a cabo.

Si en las representaciones sociales que manifiestan los profesores entrevistados se hace evidente que las diferenciaciones entre grupos o entre sujetos no obedece tanto al origen formativo y a los cursos de formación pedagógica recibidos, sino a las actitudes y campos de acción -actividad académica principal que realizan- que históricamente han construido en relación con los otros y que ponen mayor significación a elementos de tipo afectivo-social que a los de tipo reflexivo-intelectivo, entonces es posible poner en duda el supuesto de que los problemas de la formación docente han de resolverse con mayor preparación de los mismos.

Por lo que, desde esta lógica, habría que partir del reconocimiento de que planes y programas de formación de docentes requieren en primer término, ser sometidos a un riguroso análisis que parta de estudios cualitativos en los que se den a conocer los procesos y los posibles resultados que dichos programas han arrojado. Y con ello, incidir, en la política educativa institucional para que retome los resultados y propuestas derivadas de los mismos y redefina sus orientaciones.

Por lo anterior, se propone realizar una investigación cualitativa que esté encaminada a analizar tanto los procesos como los productos alcanzados en los programas de formación de docentes universitarios. Y desde ahí, poner en claro estrategias globales y particulares de acción, que "desde el ser", definan prioridades, condiciones, finalidades y metas que todo profesor atienda en su formación pedagógica y/o disciplinaria y que la propia institución

garantice espacios y canales de trabajo y comunicación adecuados para quienes se someten a tal o cual tipo de formación.

VI.2.2. PROPUESTA PARA EL EJERCICIO DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN EN PROGRAMAS DE FORMACIÓN DE PROFESORES EN EL BACHILLERATO.

PROPÓSITO GENERAL: Construcción de un programa integral para el ejercicio de la docencia e investigación en la formación de profesores universitarios para el bachillerato de la Universidad Autónoma de Sinaloa, desde dos planos: operar programas de actualización y formación de profesores a nivel exploratorio y experimental de manera interinstitucional en diferentes sedes a nivel regional y, construir un paradigma cualitativo para la investigación de los pensamientos de los profesores desde la psicología de la educación, particularmente desde la perspectiva de las REPRESENTACIONES SOCIALES.

OBJETIVOS:

1.- Conformación de dos equipos de profesores e investigadores dedicados a la docencia y a la investigación por lo menos en dos grupos (experimentales) de profesores de bachillerato que cursen PROGRAMAS DE DIPLOMADOS EN EDUCACIÓN y un PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.

2.- Construcción de una propuesta para el ejercicio de la investigación como principio de formación de investigadores educativos sobre problemas de la formación y actualización docente, desde una perspectiva de la investigación cualitativa, que supere la visión mecanicista y utilitarista de explicación de los problemas humanos y particularmente los fenómenos psicopsicológicos en el ámbito educativo.

BIBLIOGRAFÍA

Abraham, Ada (1974). *El mundo interior del docente*. Ed. Promoción Cultural. Barcelona.

Adorno, Theodor (1973).- "Tabúes relativos a la profesión de enseñar" en: *Antología. Psicología de la educación II*. Ed. ENEP-Aragón, UNAM. México.

Ardoino, Jacques (1990).- "Las ciencias de la educación y la epistemología de las ciencias del hombre y la sociedad"; en: Ducoing, Patricia y Azucena Rodríguez.- *Formación de profesionales de la educación*. Ed. UNAM, UNESCO y ANUIES. México.

Aguirre Lora, Ma. Esther (1987).- "Un punto de vista sobre las maestrías en educación de la UNAM, como alternativa para la formación de profesores"; en *Revista Perfiles Educativos*, # 17, CISE-UNAM, México. P.P. 12-26.

Althusser, Louis (1970).- *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Ed. Quinto Sol. México (7ma. reimpresión: 1987).

Apple, Michael (1989).- *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Temas de educación. Ed. Paidós/MEC. España.

Arredondo G., Martiniano (1980).- "La formación del personal académico"; en *Revista Perfiles Educativos* # 7. CISE-UNAM. México. P.P: 33-41.

------(1987).- "Desarrollo histórico de la formación de profesores"; en *Cuaderno del FORO NACIONAL SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS*. ANUIES, SEP, UNAM. México.

-----y otros (1989).- "Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa"; en *Cuadernos del CESU* # 13. Ed. CESU-UNAM. México.

Banchs, María Auxiliadora (s/f).- *Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales de Latinoamérica*. Depto. de Psicología Social. Universidad Central de Venezuela.

Barabtarlo, Anita (1988).- *Propuesta didáctica para la formación de profesores en investigación educativa: método de investigación-acción*. Ed. CISE-UNAM. México.

Beltrán, Miguel (1979).- "Las posiciones fenomenológicas: Schutz, Berger, Goffman y Garfinkel". En: Miguel Beltrán *Ciencia y Sociología*. Ed. Centro de Investigaciones Sociológicas. Madrid . P.P. 162-190.

Berger, Ida (1972).- " Psicosociología de los enseñantes".
Fotocopiado (referencia incompleta).

Berger y Luckman (1976).- La construcción social de la realidad.
Amorortu, Buenos Aires.

Bernstein, Basil (s/f).- "Clase social, lenguaje y socialización";
en: **Lecturas sociología de la educación.** Ed. UPN. México.

Berrúez, Jesús (1984).- Formación de profesores desde una
perspectiva social. Ed. D.G.I.S.A.-SEP. México.

Bogdan y Taylor (1984).- **METODOOS DE INVESTIGACION CUALITATIVA.** Ed.
Narcea. Madrid.

Bourdieu, Pierre y otros (1975). El oficio del sociólogo. Ed.
S.XXI. México.

----- (1988).- **Cosas dichas.** Ed. Gedisa. Buenos Aires.

Bravo Mercado, Ma. Teresa (1987-A).- **Teorías educativas y formación
de profesores universitarios en México. Análisis de la década de
los '70s (mimeo).** México.

-----y otros (1987-B).- "En torno a la
investigación y las prácticas educativas"; en **Cuadernos del CESU-
UNAM # 7.** Ed. CESU-UNAM. México.

Brígido, Ana María (s/f).- "La nueva sociología de la educación; en
Revista del Instituto de Investigaciones Educativas # 60. Buenos
Aires, Argentina.

Corenstein, Martha (1988).- "El sentido de la investigación
etnográfica en educación"; en: Rueda, Beltrán y Miguel Escobar
(1988).- **La investigación educativa en el salón de clases
universitario. Serie: sobre la universidad, #10.** Ed. CISE-UNAM.
México.

Carrizales, César (1986).- **La experiencia docente. Hacia la
desalienación de la práctica docente.** Ed. Línea, México.

----- (1988).- **Uniformidad, marginalidad y silencio en
la formación intelectual. Serie debate pedagógico II.** Ed. ICE,
UAEM, Cuernavaca, Mor., México.

----- (1989).- "Crítica de la formación crítica" en
autores varios **La crítica. Un concepto estelar de la formación.** Ed.
Dilema. ICE-UAEM. Cuernavaca, Mor. México.

----- (1990).- **El filosofar de los profesores.**
Ed. Talleres Gráficos de Lito Casa. Cuernavaca, Mor. México.

Carrizales, Villar, Escamilla, Ortiz y Martínez (1992).- La formación multicultural de los profesores. Ed. Centro asociado de la UNED en Ceuta, España.

Castillo, Chehaibar, L. et al (1987).- "Reseña de la experiencia de los programas regionales de formación de recursos humanos para la formación de profesores"; en: Cuaderno de trabajo del FORO NACIONAL SOBRE FORMACION DE PROFESORES UNIVERSITARIOS. ANUIES, SEP y UNAM.

Castillo, Chehaibar, L. et al (1988).- "Las premisas y los hechos, avatares en la formación de formadores (reflexiones sobre los programas regionales)"; en: Encuentro de participantes de los programas regionales de formación de recursos de humanos para la formación de profesores: intercambio y análisis del quehacer formativo. Memorias. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, Jal.

Chehaibar, Lourdes (1988).- "Algunas reflexiones sobre las políticas de formación de profesores en la UNAM (1986-1988). Tesina para obtener el título de Licenciada en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras, UNAM. México.

De Alba, Alicia (1990).- Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. Ed. CESU-UNAM. México.

Deonchy, Jean-Pierre (1979).- "Sistemas de creencias y representaciones ideológicas" en: Moscovici, et al.- Psicología Social II. Ed. Paidós. México.

De Lella, Cayetano (1988).- "Principales intereses de los adultos de la primaria intensiva. Análisis de sus opiniones y actitudes ante los libros de texto"; en: Cuadernos del CESU No. 10. CESU-UNAM. México.

Deutsch, M. D. y R.M. Krauss (1990).- Teorías de psicología social. Ed. Paidós. México.

Devereux, George (1985). De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. Ed. S.XXI. México .

Díaz-Barriga, Angel (1984).- Didáctica y currículum. Ed. Nuevomar. México.

----- (1987-A).- "Evolución de la formación pedagógica de los profesores universitarios en México (1970-1987); en: Cuaderno de trabajo del FORO NACIONAL SOBRE FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS. ANUIES, SEP, UNAM. México.

----- (1987-B).- "Estado actual del campo de la evaluación educativa; en: Memorias de la primera reunión académica de la AMIE. Ed. AMIE, Mexico. P.P. 115-130.

----- (1988-A).- "La formación de profesores, un problema estructural"; en: Revista foro universitario No. 48. Ed. STUNAM, México.

----- (1988-B).- "La formación de profesores", en: Revista foro universitario No. 5-6, III época. Ed. STUNAM, México.

----- (1988-C).- Ensayos sobre problemática curricular. Ed. Trillas. México. (3ra. edición)

----- y Teresa Pacheco. Compiladores (1988-D).- "La formación de profesionales para la educación"; en: Cuadernos del CESU No. 9. Ed. CESU-UNAM. México.

----- y otros (1988-E).- "Seis estudios sobre educación superior" en: Cuadernos del CESU No. 4. Ed. CESU-UNAM. México.

----- , Casanova y Ortega (1988- F).- "Un caso de evaluación curricular (análisis de opiniones de maestros y alumnos de un programa de posgrado en educación)"; en: Cuadernos del CESU No. 8. Ed. CESU-UNAM, México.

----- y otros (1989-A). Práctica docente y diseño curricular (un estudio exploratorio en la UAM-X). Co-edición CESU-UAM-XOCHIMILCO. México.

----- y Arredondo, Martiniano. Compiladores (1989-B).- Formación pedagógica de profesores universitarios, teoría y experiencias en México. Co-edición ANUIES-CESU. México.

----- (1990-A).- "La entrevista a profundidad. Un elemento clave en la producción de significaciones de los sujetos" (Notas preliminares para una discusión). Mimeo. México. 1990.

----- (1990-B).- "Investigación educativa y formación de profesores. Contradicciones de una articulación"; en: Cuadernos del CESU No. 20. Ed. CESU-UNAM. México.

----- y Teresa Pacheco (1993).- "El concepto de formación en la educación universitaria"; en: Cuadernos del CESU No. 31. Ed. CESU-UNAM. México.

Doise, Willem (1982).- Psicología social y relaciones entre grupos (estudio experimental). Ed. Fondo Educativo Interamericano. México.

Ducoing, Patricia (1981).- La Pedagogía en la Universidad de México 1881-1954. Tesis para obtener el grado de Maestra en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. México.

Ducoing, Patricia y Azucena Rodríguez (Compiladoras-1990).- Formación de profesionales de la educación. Ed. UNAM, UNESCO y ANUIES. México.

Edwards, Verónica (1985).- "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico"; en: Cuadernos del DIE. Ed. DIE-CINVESTAV, IPN.

Emmerich, Gustavo (1988).- "El método etnográfico en la investigación educativa: orígenes filosófico-teóricos y posibilidades heurísticas"; en: Revista Pedagogía. Vol. 5, No. 13. Ed. UPN. México.

Ericksson, Frederick (1986).- "Métodos cualitativos en la investigación de la enseñanza"; en: Wittrock, M.- Handbook of research of teaching. Ed. Mcmillan Publishing Co. (Trad. Martha Corenstein).

Esteve, José M. (1984).- Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes. Ed. Narcea. Madrid.

Eusse Zuluaga, Ofelia (1987).- "Programas de formación de profesores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos y sus lineamientos teórico-metodológicos"; en: Revista de Perfiles Educativos No. 38. Ed. CISE-UNAM, México.

Ezpeleta, Justa (1986).- "La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción" en Cuadernos del DIE. Ed. DIE-CINVESTAV-IPN. México.

----- y Elsie Rockwell (1983).- "La escuela, relato de un proceso inconcluso" en: Cuadernos del DIE, DIE-CINVESTAV, IPN. México.

Ezquivel, J.E. y Lourdes Chehaibar (1987).- Profesionalización de la docencia (perfil y determinaciones de una demanda universitaria). Ed. CESU-UNAM. México.

Escalante Herrera Iván y M. Robert Díaz (1987).- La evaluación de la escuela primaria. Colección de cuadernos de cultura pedagógica, serie: investigación educativa No. 5. Ed. UPN. México.

Farr, Robert (1979).- "Las representaciones sociales" en Moscovici, S.- Psicología Social II. Paidós. España.

----- (1987).- "Social Representations. A french tradition of Research"; en The Journal for the theory of social behavior (No. 174-diciembre). Flushing, N.Y.

----- (s/f).- "Escuelas europeas de psicología social" en Revista mexicana de sociología. (referencia incompleta).

Ferry, Gilles (1990).- El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica. Ed. UNAM, Paidós-Ecuador y ENEP-I. México. (Trad. Rose Eisemberg y María del Pilar Jiménez S.).

Flores, Jorge Mario (1987).- Notas para la comprensión de la realidad. Ed. Centro de Experimentación para el desarrollo de la formación tecnológica -SEP. México.

Frías Sarmiento, José Manuel (1988).- " Formación y práctica docente en taller de lectura y redacción del bachillerato de la UAS. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación. CISE-UAS. Culiacán, Sin. México.

Franco, Eduardo (1979).- Declaraciones universitarias. Colección situaciones-9. Ed. UAS. Culiacán, Sin. México.

Freire, Paulo (1990).- "Introducción del editor"; en: Giroux, H.- Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ed. Paidós-MEC. México.

Furlán, Alfredo (1987). "Concepciones y problemas de la formación de profesores"; en Cuaderno del foro nacional sobre formación de profesores universitarios. ANUIES, SEP y UNAM. México.

Gastélum Fletes, Juan Ramón (1991).- "Cultura e identidad docente en la UAS. El caso de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales-Culiacán". Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación. CISE, UAS. Culiacán, Sin. México.

Geertz, Clifford (1987).- La interpretación de la cultura. Ed. Gedisa. México.

Gerson, Boris (1979).- "Observación participante y diario de campo en el trabajo docente"; en: Revista de perfiles educativos No. 5. Ed. CISE-UNAM. México.

Gilly, Michel (1979).- "Psicosociología de la educación"
en: Moscovici, S.- Psicología Social II. Ed. Paidós. México.

Giroux, Henry (1985).- "Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico"; en: Cuadernos Políticos No. 44. Ed. Era. México.

----- (1980).- "Teacher education and ideology of social control"; en: Journal of education. Vol. 16. No. 1.

----- y Peter McLaren (1986).- "Educación de maestros y la política del compromiso: el caso pro-escolarización democrática"; en: Sociedad, cultura y educación. Antología. ENEP- ARAGON No. 53. Ed. UNAM. México. Trad. Luis Rodolfo Morán (1989).

----- (1990).- Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Ed. Paidós-MEC. México.

González Cuevas, Elda Lucía (1990).- "La producción del texto escrito en el alumno del bachillerato: el apunte escolar. Tesis

para obtener el grado de Maestra en Ciencias de la Educación. CISE-UAS. Culiacán, Sin. México.

Gramsci, Antonio (1967).- La formación de intelectuales. Ed. Enlace-Grijalbo. México.

Grillo, Fernando, et al (1986).- "Primer programa regional de formación de recursos humanos para la formación de profesores" (Mimeo). Universidad de Sonora y Universidad Autónoma de Sinaloa. Hermosillo, Son. México.

Guevara Niebla, Gilberto (1983).- El saber y el poder. Ed. Universidad Autónoma de Sinaloa. Culiacán, Sin. México.

----- (1985).- "El tema de la educación" en: Revista Mexicana de Sociología (enero-marzo). México.

Gutiérrez Olvera, Arturo (1988).- "Las ciencias básicas y las ciencias sociales en la práctica docente del bachillerato de la UAS" TESIS para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación. CISE-UAS. Culiacán Sin. México.

Habermas, Jurgen (1986).- "La esfera de lo público", "Teoría crítica de la sociedad" y "Disgresión acerca de los puntos fundamentales del Materialismo Histórico"; en: Galván Díaz (compilador).- Touraine y Habermas: ensayos de teoría social. Coed. UAM-Azcapozalco y Universidad Autónoma de Puebla. México.

Heller, Agnes (1977).- Sociología de la vida cotidiana. Ed. Barcelona-Península. España.

Herzlich, Claudine (1979).- "La representación social"; en: Moscovici, S. - Introducción a la psicología social. Ed. Planeta. Barcelona.

Hirsh, Ana (1985).- La formación de profesores-investigadores universitarios de México. Ed. UAS. Culiacán, Sin., México.

Honore, Bernard (1980).- Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad. Ed. Narcea. Madrid.

Ibáñez, Tomás (1988).- Ideologías de la vida cotidiana. Ed. Sendai. Barcelona.

Jodelet, Denise (1979).- "La representación social: fenómenos, concepto y teoría" en: Moscovici, S.- Psicología Social II. Ed. Paidós, México.

Kerschensteiner, Georg (1928).- El alma del educador y el problema de la formación del maestro. Ed. Labor. Barcelona. (trad. Luis Sánchez Sarto).

Kent Serna, Rollin (1986).- "¿Quiénes son los profesores universitarios? Las vicisitudes de una azarosa profesionalización"; en: *Revista Crítica* No. 28. Ed. Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.

----- (1987).- "La organización universitaria y la masificación: la UNAM en los años setenta"; en: *Revista sociológica*, Año II, No. 5. Ed. UAM-Azcapozalco. México.

----- (1988).- "Los profesores y la crisis universitaria" en: *Cuadernos Políticos*. Ed. Era. México.

----- (1989).- "En torno a mitos y paradojas del trabajo académico"; en: *Revista Universidad Futura*. Vol. I, No. 1. Ed. UAM-Azcapozalco. México.

Khun, T.S. (1971).- **LA ESTRUCTURA DE LAS REVOLUCIONES CIENTÍFICAS**. Ed. FCE-Breviarios. México.

Landesman, Monique (compiladora-1988).- **Curriculum, racionalidad y conocimiento**. Ed. UAS. Culiacán, Sin. México.

----- y Eduardo Remedi (1987).- "Curso superior en curriculum y formación del profesores"; en: *Cuaderno del foro nacional sobre formación de profesores universitarios en México*. Ed. ANUIES, SEP y UNAM. México.

LEFEBVRE, Henri (1983). **La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones**. Ed. FCE. México.

López Beltrán, Fidencio (1989).- "Notas para historizar la formación de profesores en la Universidad Autónoma de Sinaloa. Un análisis comparativo". Mimeografiado. Culiacán, Sin. México.

Medina Viedas, Jorge F. (1982).- **La universidad amenazada (documentos, discursos)**. Ed. UAS. Culiacán Sin. México.

Mercado, Ruth (1988-coordinadora).- **Formación de maestros y práctica docente. Memorias del DIE**. Ed. DIE-CINVESTAV, I.P.N. México.

Michaca, Pedro (1987).- **Desarrollo de la personalidad. Teorías de las relaciones de objeto**. Ed. Pax México. México.

Millot, Catherine (1990).- **Freud anti-pedagogo**. Ed. Paidós . México.

Miranda, Juan Carlos (1987).- "Cómo estudiar empíricamente el curriculum oculto"; en: *Revista foro universitario* # 3-4, III Epoca. México.

Mollo, Suzanne (1972).- "Representaciones e imágenes perspectivas que se hacen de los otros dos interlocutores: los niños, los padres, los maestros". Fotocopiado (referencia incompleta).

----- (1980).- "La condición social de los enseñantes"; en: Debesse, Maurice y Gastón Mialaret.- La función docente. Ed. Oikos-Tau: Barcelona.

Moscovici, Serge (1979).- Introducción a la psicología social. Ed. Planeta. Barcelona.

----- (1979).- La psicología social II. Ed. Paidós. México.

----- (1985).- La era de las multitudes. Un tratado histórico de psicología de las masas. Ed. FCE. México.

----- (1987).- "Answers and questions"; en The Journal for the theory of social behavior (# 174-diciembre). Flushing, N.Y.

----- (s/f).- La psicología social; una disciplina en movimiento. (trad. Rodolfo E. Gutiérrez) Referencia incompleta. Fotocopiado.

----- (s/f).- La psicología social ciencia o movimiento, su especificidad y sus tensiones. Fotocopiado (Referencia incompleta).

----- (s/f).- Las corrientes actuales de la investigación psicosociológica. (Referencia incompleta) fotocopiado.

----- (s/f).- Perspectivas para el futuro. (referencia incompleta). Fotocopiado.

Mugny, Gabriel y Stamos Papastamou (1979).- "Los estilos de comportamiento y su representación social" en: Moscovici, S.- Psicología Social II. Ed. Paidós. México.

Muñoz Izquierdo, Carlos (1987).- "Problemas interdisciplinarios implícitos en las relaciones entre los programas de formación de maestros y el desarrollo nacional"; en: Cuaderno del foro nacional sobre formación de profesores universitarios en México. Ed. ANUIES, SEP, UNAM. México.

NUTESSA (1984).- Diccionario de Ciencias de la Educación. Tomo I y II. Eds. Diagonal-Santillana. México.

Ordóñez, Gioconda y Eduardo Vázquez (1984).- "La representación en Freud", Tesis para obtener el título de Licenciados en Psicología. Facultad de Psicología de la UNAM. México.

Ortega Salas M. del C. y José Simón Sánchez H. (1987).- "Función docente y psicopedagogía: mecanismos contradictorios de reproducción social en el aula". TESIS para obtener el título de licenciado en Psicología. Facultad de Psicología, UNAM. México.

Ortiz Maldonado, Ruhama (1980).- "La imagen que los maestros tienen de sí mismos y su tarea educativa"; en: *Sociedad y Política en Oaxaca. 15 estudios de caso.* Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. México.

Osuna Ramírez Carolia E. (1989).- "Fundamentación y metodología del diseño curricular del nivel medio superior de la UAS. Una reflexión. Tesis para obtener el grado de Maestra en Ciencias de la Educación. CISE-UAS. Culiacán, Sin. México.

Páez, Darío y Cols.(1987).- *Pensamiento, individuo y sociedad: cognición y representación social.* Ed. Fundamentos. Madrid.

Paicheler, Hanri (1979).- "La epistemología del sentido común, de la percepción al conocimiento del otro" en Moscovici, S. - *Psicología social II.* Ed. Paidós, México.

Pérez Gómez, Angel (1987).- "El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica" en *Revista Educación No. 284.* España.

Pérez-Rivera, Graciela (1987).- "La formación docente en la perspectiva del Centro de Didáctica, y su proyección en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la UNAM. En: *Revista Perfiles Educativos No. 38.* UNAM. México.

Pescador Osuna, José A. y Torres C.A. (1985).- *Poder político y educación en México.* Ed. UTHERA, México.

Piaget, Jean (1933).- *La representación del mundo del niño.* Ed. Morata. Madrid.

----- (1936).- *La formación del símbolo en el niño.* Ed. FCE. México.

----- (1949).- *Pedagogía y Psicología.* Ed. Ariel. México.

----- (1984).- *A dónde va la educación.* Ed. Teide S.A. México.

Postic, Marcel (1978).- *Observación y formación de profesores.* Ed. Morata. Madrid.

Quiroz, Rafael (1988- Coordinador).- Formación de maestros e investigación educativa. Memorias DIE. Ed. DIE-CINVESTAV, I.P.N. México.

Ramírez Quistian, Marco Antonio (1991).- "La construcción de la autoimagen en el docente egresado de la Escuela de Psicología". TESIS para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación. CISE, UAS. Culiacán, Rosales Sin.

Remedi, Eduardo (1985).- "Notas para señalar: el maestro entre el contenido y el método"; en: varios autores.- Tecnología Educativa. Aproximación a una propuesta. Ed. Universidad Autónoma de Querétaro. Qro. México.

----- (1982).- "El modelo curricular como indicativo de las prácticas de docentes y estudiantes" Ponencia presentada en el Simposium sobre Curriculum y práctica profesional ¿continuidad o ruptura?. Universidad Autónoma de Sinaloa. (mecanograma).

Remedi, Landesman, Edwards, Arísti y Castañeda (1988). LA IDENTIDAD DE UNA ACTIVIDAD: SER MAESTRO. Ed, UAM-X. México.

Remedi, Landesman, Castañeda y Arísti (1989).- "El lugar del psicoanálisis en la investigación educativa. Aportes a la identidad y quehacer del docente". Material de circulación interna, UPN, unidad Ajusco. Seminario de Investigación Educativa (mimeo). México.

Ricouer, Paul (1987).- Freud: una interpretación de la cultura. Ed. S.XXI. México.

Ríos Pérez Abelardo (1991).- "La re-producción del conocimiento en educación secundaria. Incidencias de la práctica docente en la resignificación del conocimiento de Física elemental. Tesis para obtener el grado de Maestro en Ciencias de la Educación. CISE UAS, Culiacán, Sin. México.

Rivera Terrazas, Luis (1983).- Documentos universitarios. Colección Universidad y Sociedad No. 1. Ed. Universidad Autónoma de Puebla. Puebla, México.

Rockwell, Elsie (1984).- "Etnografía y teoría en la investigación educativa"; en: Cuadernos de formación No. 2, Red Latinoamericana de Investigación Cualitativa de la Realidad Escolar (RLICRE). Santiago de Chile.

----- (Compilación -1985).- Ser maestro. Estudios sobre el trabajo. Ed. El caballito-SEP. México.

----- y Ruth Mercado (1986).- "La práctica docente y la formación de maestros"; en: Cuadernos del DIE. Ed. DIE-Cinvestav-I. P. N.

Rodrigo, Ma. José (1985).- "Las teorías implícitas en el conocimiento social" en Infancia y aprendizaje. No. 31-32. Universidad de la Laguna. España.

Rosales, Miguel Angel (1990).- "El pensamiento sociológico y educativo de Durkheim"; en: De Alba, Alicia (1990).- Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. Ed. CESU-UNAM. México.

Rubinstein, S.L. (1976).- PROBLEMAS DE LA PSICOLOGIA GENERAL. Ed. Grijalbo. México.

Rueda Beltrán, Mario y Miguel Escobar (compiladores-1988).- La investigación educativa en el salón de clases universitario. Serie: sobre la universidad. No. 10. Ed. CISE-UNAM. México.

Sacristán, Gimeno J. (1988).- "El curriculum moldeado por los profesores" en: Sacristán, Gimeno.- El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Ed. Morata. Madrid.

Silva Herzog, Jesús (1986).- La Universidad de México y sus problemas. Ed. S.XXI. México (4ta. edición).

Stubbs, M. y Sara Delamont (editores -1978).- Las relaciones profesor-alumno. Ed. Oikos. Barcelona.

Taylor S.J. y R. Bogdan (1990). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Ed. Paidós. México.

Tenti Fanfani, Emilio (1984).- "Alternativas teóricas para el análisis de la interacción maestro-alumno"; en: Expectativas del maestro y práctica escolar. Ed. Universidad Pedagógica Nacional. México.

Terán Olguín, Liberato (1979).- "Cien años de universidad y los estudiantes de Sinaloa"; en: Cuatro ensayos de interpretación del movimiento estudiantil. Ed. UAS. Culiacán, Sin. México.

Trotier, Cl, (1987).- "La nueva sociología de la educación en Gran Bretaña: ¿un movimiento de pensamiento en vías de disolución?"; en: Revista Tempora No. 10, Universidad de La Laguna de Tenerife. Canarias.

Varios autores (1981). "Formación de trabajadores para la educación (documento base); en: Congreso Nacional de Investigación Educativa. Vol. 1 p.p. 146-234. México.

Villar Angulo, Luis (Director-1988).- Conocimiento, creencias y teorías de los profesores, implicaciones para el curriculum y la formación del profesorado. Ed. Marfil. Alcoy, España.

Willis, Paul (1980).- "Notas sobre el método"; en: Hall, S. et al. **Cultura, media y lenguaje**. Ed. Hutchinson, London. (Trad. Gabriela López).

Woods, Peter (1987).- **La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa**. Ed. Paidós. Madrid.

Zarzar Ch., Carlos (compilador-1988).- **Formación de profesores universitarios. Análisis y evaluación de experiencias**. Eds. SEP-Nueva Imagen. México.

Zemelman, Hugo (1987).- "El conocimiento como construcción y como información"; en: **Memorias del Foro Nacional sobre Formación de Profesores universitarios**. Ed. SEP, ANUIES y UNAM. México.

DOCUMENTOS:

ACUERDOS DEL FORO NACIONAL SOBRE LA FORMACION DE PROFESORES UNIVERSITARIOS. ANUIES, SEP Y UNAM. 1987.

Acuerdos del primer foro académico de la UAS. Octubre de 1980.

Anteproyecto de la Dirección de Escuelas Preparatorias de la UAS. 1980.

CONCLUSIONES DEL VI FORO ESTATAL DE ESCUELAS PREPARATORIAS DE LA UAS. Agosto-septiembre de 1987.

Documento de discusión, 'Utopía de lo posible' del Plan de Perfeccionamiento del Personal Académico de la UAS. Enero de 1980.

Plan académico UAS 1986. LINEAMIENTOS GENERALES.

PLAN INSTITUCIONAL DE DESARROLLO UAS (1987).

PLAN Y LINEAMIENTOS DE DESARROLLO INSTITUCIONAL (PLESDI). UAS. 1989.

Programa de Formación de Profesores del Bachillerato de la UAS (actualización). Mimeo. Culiacán, Sin. 1991.

Programa general del Plan Universitario de Desarrollo de la UAS. 1983.

Proyecto 4: Formación Básica de profesores del Nivel Medio Superior en aspectos pedagógico-didácticos. Mimeo. DGEP-UAS. 1988.

APÉNDICE No. 1

GUÍA DE ENTREVISTA

- 1.- ¿En qué campo profesional te formaste originalmente y por qué?
- 2.- ¿Qué estás realizando actualmente?
- 3.- ¿Qué relevancia tiene para la institución y para tu vida profesional lo que estás haciendo?
- 4.- ¿Has tomado cursos de formación docente y por qué?
- 5.- ¿Qué tipo de cursos y en qué consistieron?
- 6.- ¿Qué elementos te parecen más significativos para la formación de lo que aprendiste en los cursos realizados?
- 7.- ¿Qué cosas estas haciendo ahora y que antes de los cursos querías llevar a cabo?
- 8.- ¿Qué cambios o resultados has logrado tanto en tu vida profesional como cotidiana luego de la formación recibida ?
- 9.- ¿Cómo valoras los cursos recibidos y qué sugerencias darías para posteriores cursos?
- 10.- ¿Quién es el profesor y quién es el alumno en el aula?
- 11.- ¿Qué significa ser profesor y/o investigador universitario?
- 12.- ¿Qué lugar le das al profesor y a la docencia en relación con otros profesionistas y profesiones, respectivamente?
- 13.- ¿Qué te sientes: profesor u otro profesionista? ¿cómo te gustaría que te llamaran: profesor, profesionista y/o por tu

nombre?

14.- ¿Cómo impartes tus clases?

15.- ¿Qué tipo de profesor te sientes?

16.- ¿Qué opinión dan los estudiantes sobre tu trabajo académico y qué opinas de tu propio trabajo?

17.- ¿Qué elementos consideras que deben ser reforzados, incluidos o excluidos del plan y programas de estudio para la formación de los estudiantes del bachillerato?

18.- ¿A qué cosas te gustaría dedicarte en tu trabajo de la Universidad?

19.- ¿Qué aspiraciones tienes para tu futura formación?

20.- ¿Cómo concibes EDUCACION, APRENDIZAJE Y EVALUACION?

21.- ¿Qué elementos quisieras agregar que no han sido considerados en esta entrevista?

Culiacán Rosales, Sin., Primavera de 1991.

APÉNDICE No. 2

DATOS ESPECÍFICOS DE LA POBLACIÓN ENTREVISTADA.

PROFESIONES ORIGEN (ORIGEN FORMATIVO)

PSIC.	DERE	ECON	MEDI	QUIM	QFB	IBQ	ING	NOR
3	2	1	1	2	2	4	3	3

CURSOS AISLADOS

GRUPO	I	II	III	IV
	9	7	3	4
TOTAL	21	16	11	12

MATERIAS

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
4	4	3	2	3	3	3	1	2	2	1	1	1	1

ESPECIALIDAD

NS	a	b	c	d
3	1	1	1	1

MAESTRIAS

I	II	III
2	3	1

CLAVES:

MATERIAS:

A:ANÁLISIS LITERARIO
B:REDACCION E INVESTIGACIÓN
C:HISTORIA DE MÉXICO
D:PSICOLOGÍA.
E:BIOLOGIA
F:LAB: BIO., QUIM. Y FIS.
G:QUIM.
H:SOC.
I:FÍSICA
J:MATS.
K:FILOS.
L:LÓGICA
M:METODOLOGÍA.
N:HISTORIA EC. Y SOC.

CURSOS AISLADOS

I.- PROYECTO # 4-DGEP
II.- CURSOS DISCIPLINARIOS:REDACCIÓN,
ORIENTACIÓN ED., ETC.
III.- PPPA.
IV.- CURSOS DE LA SEP-UNAM.

ESPECIALIDAD:

Ns:Normal superior
a: disciplinaria. Ej. microbiología.
b: teoría y práctica de la ed. sup.
c: formación docente. CISE-UNAM.
d: Formación de Recursos H. para docencia SEP-UNAM.

MAESTRÍA:

I: EDUC. SUP.
II: CIENCIAS DE LA EDUC.
III: CAMPO DISCIPLINAR.

APÉNDICE No. 3

ENTREVISTAS: CONTENIDOS TEXTUALES.

I. ACTITUD	
1.1 Evaluación de Cursos.	1.2.- Proyecto personal/institucional:
Contenidos Textuales	Contenidos Textuales
<p>A</p> <p>E: ¿Cómo evaluarías los cursos recibidos, además de lo que has dicho hasta ahora?</p> <p>P: Mira, en el caso no se trata de eso. Pienso que deberíamos ser críticos y autocríticos en la cosa de la impartición de los cursos, ahora he estado hablando en términos positivos pero te refieres a aspectos negativos ¿No?</p> <p>E: ¿Así es.</p> <p>P: El hecho que se programen los cursos viendo las posibilidades de tiempo en los maestros, que pueden asistir, generalmente los cursos se notifican 15 ó 20 días antes cuando bien nos va; en ocasiones nos dicen 2 ó 3 días antes y debemos ir a un curso. No están programados en base a la posibilidad de los maestros que pueden y deben asistir a esos cursos, sino, que nos llegan las convocatorias en periodos de clases, en periodo de exámenes y en horarios que uno no puede asistir a esos cursos; se hace todo desde la oficina, pero no se consultan las posibilidades a los maestros o sea, los coordinadores a los directores de escuela. Siento yo, que está un poco desfasado en ese sentido; pero además, los cursos falta que estén más estimulados para que los maestros asistan, siento que no hay estímulo.</p>	<p>E: Digamos que la universidad te preguntase: maestro A, ¿a qué actividad te gustaría dedicarte más, qué respuesta darías a la universidad si te preguntase eso?</p> <p>P: Pues, si hubiera oportunidad a una actividad relacionada con mi profesión.</p> <p>E: Concretamente ¿con qué?</p> <p>P: Asesoría legal. Sería lo mejor, en aspectos de la normatividad o en aspectos generales de la asesoría legal.</p> <p>E: ¿Qué aspiraciones tienes ahora para tu futura formación?</p> <p>P: Un posgrado.</p> <p>E: ¿En qué?</p> <p>P: En Derecho Penal.</p>

<p>H</p> <p>E: De todo lo que me has dicho ¿cómo valorarías los cursos recibidos y qué sugerirías tú misma que estás a cargo de algunos cursos y que además, han tenido experiencias de otros cursos?</p> <p>E: Si, de los dos planes ¿qué te parece?</p> <p>P: Pues sí, que me la pones en gran dificultad. Pero bueno, un poco, no sé, creo que mucho de esto tiene que ver con el compromiso ¿no? pero se me hace un poco difícil la pregunta.</p> <p>E: ¿Y tu valoración de lo que han recibido? Considero que los aciertos un poco los han dicho ya, pero las limitaciones de esos cursos que han recibido ¿cuáles serían?</p> <p>P: Bueno de las limitaciones, yo para allá iba cuando te decía del compromiso, ¿no? A veces los coordinadores no tienen tal compromiso con el proyecto o con la institución misma, entonces yo creo que esa no es una manera que la puedas retraer para acá también, a veces el que está conduciendo un curso no tiene suficiente compromiso, porque los cursos no son obligatorios ahí va la gente por voluntad, entonces ya de hecho tenemos algo favorable ahí está la materia, entonces de qué depende que eso se eleve? . Pienso que depende mucho de la coordinación del gran compromiso que esto tiene para el proyecto, pues no sé algo más general que sería la educación misma, ¿no? en general, eso por un lado. La sugerencia, bueno en general, no de alguna manera yo creo que los hemos tratado de subsanar, una que los cursos deben tener el material previamente definido tanto programa como contenido, bibliografía mínima, claro, con una planificación rígida verdad, sino una planificación flexible, bastante flexible que inclusive durante el curso puedas tomar decisiones junto con el grupo, que llevas 20 materiales a la mejor 5 sólo son los necesarios ¿no? entonces yo digo de esa manera, pero si llevan una idea previa de lo que debe ser el curso es para mí, muy importante, si no, creo que un curso difícilmente pueda tener el logro de los objetivos planificados.</p>	<p>E: Si a ti te preguntaran en la universidad a qué cosa te gustaría dedicarte más, ¿qué les contentarías?</p> <p>P: Seguir en lo que estoy definitivamente. Nada más que dieran lo apoyos suficientes. Me tenido otros ofrecimientos y los he hecho a un lado, ya que me gusta mucho lo que hago.</p> <p>E: Bien, ¿qué aspiraciones tienes para tu futura formación?</p> <p>P: Quisiera hacer la maestría y si se puede hasta el doctorado, pero ahorita como meta mediate, tal vez inmediata -no se- la maestría, en eso sí tengo puesto el ojo.</p> <p>E: Y sobre estudio de posgrado, ¿qué has pensado?</p> <p>P: La cuestión de la titulación, sería una de las inquietudes principales en este asunto, bueno hoy más espacios, se abren nuevos horizontes, se permite tener una visión más amplia de dónde, por dónde entrar, cómo entrar, la cuestión del doctorado sería después de un tiempo después de la maestría, que también de en el doctorado si quisiera agarrar una maestría desde el inicio y sentar así en el doctorado, pero como te decía, a veces el propio trabajo la inercia, la familia, tarde o temprano te van absorbiendo, sin dar, si la familia va creciendo, te va exigiendo entonces, vas pensando también en cómo hacer dinero, cómo atribuirte más, pero las inquietudes personales a h i e a t á n .</p>
--	--

Q

E: A pesar de que más o menos has destacado algunos elementos que son importantes en tu proceso de formación, ¿cuáles otros han sido significativos para tu formación, digamos que te hayan hecho sentir ese avance, qué elementos específicos de algunos de los cursos que ahorita te recuerdes, que consideras que te forman, que te construyen más, que te han definido como maestro?

P: El hombre como ser humano, no es definición, o sea al hombre, no se le puede definir porque no se le puede detener en un momento definido, el hombre es un proceso en construcción como todo lo especial, el hombre se va construyendo en cada esfera, en lo social y en lo cultural, entonces a esta altura, a esta edad y con los estudios que yo he realizado, yo soy resultado y todavía es proceso de toda esta cosa, dentro de todo esto, tiene que ver mi vida familiar, tiene que ver mi extracción, tienen que ver las preocupaciones campesinas donde yo vivía y la necesidad de estudiar, tiene que ver por ejemplo en la primaria y atendidos por un solo profesor y había una necesidad en aquel tiempo inconsciente por estudiar, entonces yo recuerdo que nos reunimos catorce muchachos y le dijimos al profesor, había un Hernández que nos diera clases de cuarto año y él dijo que no podíamos porque no estaba autorizado el cuarto año, sin embargo, habilitamos una enramada y ahí nos dio clases durante un año, de cuarto año, sin nada y cuando salía de los grupos, primero, segundo y tercero, terminamos cuarto año y los demás alumnos se fueron y quedamos Antonio Valenzuela y yo, y le pedimos clases de quinto y no quiso darnos, entonces le dijimos que nos pusiera ejemplos, que nos pusiera trabajos y fuimos a un rancho que se llama La Campana a 8 km de distancia y conseguimos un block incompleto de libros y esperamos un año Antonio Valenzuela y yo esperando a que el maestro llegara a darnos indicaciones. Terminamos quinto, y pedimos sexto y él se negó rotundamente, porque tenía que tener certificado, entonces fuimos al rancho que estaba a 8km de distancia, a La Campana y durante septiembre y octubre, estuvimos discutiendo con el cominario Ejidal y con el Director de la Escuela para que nos aceptara sin boleta de cuarto y quinto año. Finalmente nos aceptó, con esto te quiero decir que hay una formación que viene desde abajo, unas ganas... Entonces el proceso viene desde ahí, pues esto contra el padre de familia que nunca ha estudiado yo soy el primero de mi familia que estudio más allá del tercer año de primaria, después vine a una secundaria un poco grande, se enfrenta a Alumnos más pequeños pues, y uno está cuestionado totalmente, siempre uno es la cabeza de la familia en la ciudad y si uno reprueba no vienen los que están más chicos, uno es el que tiene la responsabilidad de salir adelante para abrirle el camino a los otros, para mí siempre ha sido un proceso constante el aprender porque eso me va abriendo cancha, no sólo a formarme culturalmente sino que mi formación

E: ¿Qué aspiraciones tienes para tu futura formación?

P: A un grupo de profesores le pregunté, bueno es que uno tiene que tener aspiraciones, como se imaginan uno de ellos dijo, yo quiero ser símbolo sexual, otro dijo, bueno yo quisiera casarme y tener unos 4 hijos, otro dijo yo quisiera estar estabilizado económicamente, pero ninguno dijo que deseaba ser intelectual o que deseaba tener un puesto de investigación. En mi caso, partiendo de lo familiar, yo te diría ciertas cosas pero ubicado en lo académico, no en lo intelectual, yo siempre a futuro en la actualidad y desde atrás yo he tenido el deseo de saber más cosas acerca de la realidad y conocer más acerca del abordaje de esa realidad y yo quisiera vivir feliz, pero entendiendo la felicidad como una tranquilidad, en lo familiar una tranquilidad emocional, de que mi familia viva tranquila, teniendo los satisfactores necesarios de acuerdo a las necesidades que ella tenga y en lo intelectual, yo quisiera tener el espacio suficiente para dedicarme a la reflexión y al análisis del problema educativo y eso implica que tengo que estar en contacto con los alumnos, no aislarme a un cubículo, yo quisiera tener espacios, quisiera tener condiciones económicas suficientes para asistir a encuentros o eventos, para asistir a ciertas lugares. El doctorado que me permitiera tener mejor capacitación para saber qué es lo que está pasando, no sólo en lo educativo, sino en la sociedad junto con lo educativo.

cultural está repercutiendo en la posible formación cultural de otra gente, que en mi familia entonces cuando yo ingresé a teatro que en otro de los fiebres profesionales de mi vida reales, me integro de una dinámica de trabajo donde no soy yo sino un grupo de teatro, un grupo de teatro donde todos debemos tener confianza de que estamos trabajando en el escenario todos dependemos de todos y de que el director es una persona que está observando el proceso de cada uno de nosotros y que está marcando la puerta para que nosotros desarrollemos de mejor manera en el teatro, me nos enseñó también y aprendimos que el público que accede a escuchar nuestras palabras y que quiero ir a vernos al teatro, merece un respeto enorme y que estamos trabajando para él y que así sea uno, como en ocasiones fue uno o fueron muchos en alguna obra de teatro en que participamos, nosotros tenemos la responsabilidad de brindar el mejor de nuestros esfuerzos; a nosotros se nos decía que podíamos ser pésimos actores pero que sí al público miraba una dedicación completa y una entrega total el público salía satisfecho y recompensado del trabajo, entonces y eso fue un quiebro bastante importante en mi formación como persona, después cuando yo entro a trabajar a la universidad como profesor, esa formación. Esa formación profesional como actor pesa bastante en mi trabajo, yo le tengo un respeto enorme a mis alumnos, a mis compañeros profesores, en cuanto que yo sigo viendo aquello como un poquito integrado en el que un grupo de profesores intenta comunicarle a sus alumnas una visión distinta del mundo o intenta ayudarles acceder vivencias diferentes o intenta presentarles caminos distintos para acceder a un conocimiento, yo creo entonces que mi formación profesional en teatro y mi vida personal familiar han determinado bastante mi posición actual ante la educación de las personas que se acercan a escuchar lo que uno quiere decirles y lo que uno pretende decirles para que conozcan ciertas realidades del conocimiento científico.

E: ¿Hasta dónde lo que tú estás realizando ahora, es lo que tú querías llevar a cabo cuando aspirabas estudiar la maestría?

P: Mira, es relativo cuando yo aspiraba, cuando yo postulé para la maestría de ciencias de la educación, yo iba con toda la mayoría a tener una profesión en la cual, bueno, tener un grado de maestría que es lo que lleva a la mayoría. Pero en mi caso, más que el grado de master, yo quería tener una profesión en la cual sentirme yo seguro, yo quería decirle al mundo cuando me preguntaran ¿qué era yo?; no me atrevía nunca a decir soy licenciado en derecho, porque me sentía bastante cuestionado con el puro título, yo sentía una necesidad de tener algo que me identificara y como tú trabajabas en docencia, entonces yo buscaba el título de maestro en ciencias de la educación.

para poder decirle al mundo soy maestro en ciencias de la educación pero no como petulancia, sino que eso es lo que yo sé hacer ahora sí; si alguien me pregunta cuál es tu profesión soy maestro, y lo digo con mucha seguridad de que puedo desempeñarme en esa área pues a gusto ¿eh?. Después ya estando en la maestría y viendo algunos ensayos y problemas de la tesis, empezó por despertarse una inquietud por ser investigador, yo creía al principio y esto me lo preguntó la coordinadora de la maestría, cuando terminamos la maestría que evasión podía hacer, mira le digo yo creía en un principio que los masters eran personas muy inteligentes, muy capacitadas y que eran como una casta y diferentes a nosotros, yo creo ahora que los masters no son peores ni mejores que nosotros, sino que son tipos que han tenido acceso a ciertos documentos y a ciertas formas de comprender el conocimiento, después un profesor de la preparatoria mía, que después fue alumno mío en la maestría, me preguntaba en ocasiones ¿quién se siente ser maestro? Se siente una responsabilidad enorme en esta universidad por no haber recibido una formación realmente auténtica, y salido en la maestría yo no creo que hayamos recibido una formación sólida en la maestría, en los cursos formales y los talleres desarrollando de alguna manera, sin llegar totalmente a desarrollarlo entonces se siente una responsabilidad muy fuerte porque nuestra universidad carece de muchas personas que conozcan realmente lo que es la educación y los procesos educativos y los procesos de planeación de la institución educativa, entonces de pronto se siente uno que está entre los punteros, que está entre la gente que tiene que dar soluciones, respuestas a problemas de la universidad aunque no te las pidan, uno se siente en la responsabilidad de ofrecerlas y entonces encuentran que tiene muchos vacíos, que su formación es muy coja, muy deficiente. Yo no formo parte del grupo del poder en la universidad ¿no? Nunca he formado parte del poder, no he ocupado posiciones de mando intermedio ni de ninguna especie, sin embargo, siento una preocupación por si algún día tuviese que desempeñar una responsabilidad de esa naturaleza, a mí me impresionó y me espanta ver a cualquier tipo que acepte una posición oficial en la universidad, de cualquier dirección, de cualquier coordinación con la mayor impunidad pues válida, aceptan y emiten opiniones. A mí me ha dejado espantado sobre manera, ver cómo implementamos programas en la licenciatura cómo implementamos programas en la maestría en la segunda generación en rodillas al cuarto para las doce (12) y como gente, que está fuera, está pensando cosas diferentes de todos éstos y adentro, hay un montón de dudas, un montón de angustias, un montón de inseguridades y los programas van saliendo y lo que más, es que se cumplen los programas, es que se otorgan títulos. Experiencias, por ejemplo, que yo he sido director de tesis de

Maestría, bueno, ahora a mí se espanta conocer ahora los procesos como se dan ascensos de las tesis, cómo se hacen los exámenes pues, he sido jurado y presidente de jurados, me sorprende ver las prácticas que tienen los jurados arriba en el estrado, mientras que el tipo, está partiéndose el alma abajo, exponiendo su tesis, las pláticas que están arriba no son del todo académicas, son a veces de cotarro o dempilferro pues mientras, que el de abajo, está pensando qué estarán diciendo de mí, a veces uno coordina trabajos y entonces cuando yo empecé a coordinar por primera vez un trabajo de tesis, de maestría yo fui lo bastante claro con Juan Pedro, en este caso que fue quien se tituló conmigo, que era una empresa que aprendíamos juntos que por primera vez yo dirigía una tesis y que por primera vez realizaba una tesis de maestría, entonces que las dudas de él, eran prácticamente las mías, entonces yo creo que en esa tesis se graduó Juan Pedro como lo dije en el jurado y no graduó yo también, un poco como director de tesis, porque para mí fue una experiencia muy fuerte, la responsabilidad de saber que Juan Pedro había escogido mi dirección, porque confiaba que yo tenía cierta capacidad y me preocupaba no poder responder aspiamente y eso era muy difícil. Mira, después yo quise integrarme al CISE porque consideraba que ahí, ya había investigadores que estaban trabajando por la superación de la universidad, entonces fue una friega enorme pedir que me cambieran; a pesar de los discursos del Sr. Rector, que tenía 750 posgraduados y que, sin embargo, no había 750 proyectos de investigación, que no estamos ubicados en centros de investigación y nos tienen obturados para práctica educativa de las escuelas preparatorias, sobre todo entonces, incluso, hay maestros que no quieren ir a centros de investigación están contentos con eso, porque en la preparatoria ya incrementaron su salario, su status y además les permite seguir trabajando en otros empleos, pero quienes queremos entrar a trabajar al centro de investigaciones se nos ponen muchas trabas, a veces por cuestiones personales de egolatría y de celo personal y a veces, simplemente porque la universidad no abre espacios suficiente para ello; a veces por cuestiones salariales, por cuestiones sindicales, de plazas y cosas de ese entonces, en dos ocasiones yo he estado en el CISE como profesor adscrito por un año por tiempo determinado. En ambas ocasiones he respondido a convocatoria, en ambas ocasiones se me ha hecho examen por oposición, hablo de un absurdo, ahí no puedes hacer examen dos veces por lo mismo y en ambas ocasiones, soy responsable y no me quiere tocar la plaza, y el secretario general dice que está de acuerdo el director de aquí, dice que las comisiones sindicales bilaterales dicen que están de acuerdo, y, sin embargo, nadie resolvía la plaza, lo que te quiero decir es que las trabas que hay para no estar en un centro de investigación, se dice que es valiosa mi participación, se

dice que es necesaria mi participación, sin embargo, no se allana el camino para que uno esté ahí, uno y en mi caso he estado en el CISE, porque he estado peleando a brazo partido estar en el CISE, yo creo que lo que hago en el CISE, no es muy determinante para mi formación. Mira, cuando yo fui al CISE, le dije al anterior director yo vengo al CISE con la humildad del tipo que no sabe investigar a pesar de que tiene un título de maestría, viene a ponerse a disposición de los investigadores del CISE y viene a inscribirse a proyectos de investigaciones del CISE. Tengo un proyecto te lo comenté hace rato, un proyecto que no está en marcha y que, sin embargo, el Director del CISE me hace llegar documentos que se me adscribe como que estoy investigando, a pesar de que no lo estoy haciendo, escucho compañeros tanto en el CISE como en la DGEF, incluso en la UPN en la unidad 500, escucho de que hay compañeros investigadores con proyectos de investigación en marcha, sin embargo, los demás profesores que no tienen proyectos de investigación en marcha, no hemos podido tener acceso a esos proyectos, ni a los avances de los proyectos, ni sabemos cómo lo están investigando, dónde están investigando en cuestión educativa.

E: Realmente me has comentado bastante de tu evolución, de tu proceso formativo a nivel profesional, en tu quehacer, digámoslo así, institucional y tu quehacer como investigador; sin embargo, yo te preguntaría ¿has tenido cambios en tu vida cotidiana a partir de tus procesos de formación, así que te parezcan sumamente significativos? Tomando en cuenta que en estos tiempos que te has graduado de maestro de ciencias de la educación y de director de Tesis de Maestría, tienes dos grados por decirlo, de alguna manera que yo no sé hasta dónde te han impactado en tu vida cotidiana, en tu vida familiar y en tu vida personal ¿no?

P: Mira, me quiero ir un poquito atrás en mi vida personal, como lo dicen los estudiosos de los problemas sociales y de la personalidad humana, he tenido algunos quiebres muy significativos y quiebres bastantes que yo me he dado cuenta de ellos, uno de ellos fue cuando yo trabajaba en teatro yo era actor asistente de dirección y un día recibimos un curso de cuestiones teatrales de Claudia de la Torre, una escritora de Guadalajara y al término del curso, el cual se impartió a profesoras de primaria y secundaria aquí en Sinaloa aquí en Cuauhtémoc, y a finales del curso, la Directora del DIFOCUR, Sandra Caldrón de la Peña nos pidió a mí y a Juan Pérez, actual Director de Teatro de Difocur Infantil, que impartiéramos el curso en Los Mochis y Juan en Mazatlán, yo no sabía que Juan iba a impartir eso, entonces cuando ella me planteó la responsabilidad, yo dije no puedo, es a 400 profesores del área secundaria, es muy difícil ir a

hablarían, yo no me consideraba capacitado, pero eso, ella me dijo, Juan lo va a ir a impartir en Mazatlán, entonces yo dije al Juan lo imparte yo estoy supercapacitado para impartir esto. Te hablo de tipos que afrontan responsabilidades sin nada, entonces si este tipo va a ir a hablar allá, yo puedo ir aquí, fue una osadía de mi parte, sin embargo, cuando yo reflexionaba sobre esto y al la directora dentro de bastante gente que tomaban el curso decide que yo vaya, en que de alguna manera ella ha observado algo que la hace suponer que yo sea bueno, eso es el primer paso que yo creo que estoy avanzando; cuando llego a Los Mochis y me enfrente a los 400 profesores, todos vestidos de acuerdo a la ocasión, pues según ellos bastante bien con chaleco y corbata y yo con pantalón de mezclilla y camisa a cuadros y aquellos tipos, no conciben que sea profesor o sea cuando yo me piento y les digo soy maestro vamos a empezar y ellos piensan que soy uno más que va a tomar el curso y que se está botaneando y que tengo que durar como hora y media para convencerlos de que soy el profesor y cuando para convencerlos de que soy el profesor, tengo que poner en juego los contenidos, es decir, cuando yo les digo bueno, vamos viendo esto, vamos viendo esto otro y cuando en aquella hora y media yo tengo que poner en juego mis reales conocimientos de teatro y como actor que fui, pues y cuando a las dos horas, los conocimientos los tipos empiezan a comprender que de verdad puedo ser el profesor, es decir, yo no tenía porque no fue la Directora, ni nadie oficial a decir esto en el profesor, si hubiera ido la autoridad, todos me hubieran aceptado inmediatamente, pero no había nadie que me presentara como profesor, por lo que tuve que recurrir a mis conocimientos, para que entonces ellos aceptaran a ser alumnos y yo me aceptara, como profesor pero fue en función de que yo había cuestiones de teatro en función de que conocía la materia en función de que conocía la materia, que iba a impartir. Ese fue el primer quiebre, cuando yo me di cuenta que de verdad poseía conocimientos que podían impactar en personas que escuchaban poco a poco el tiempo y en 1982, cuando Eutilberto demanda a ser especialista de la DGEF y yo voy con temor y algo que no puedo ser y que pasan dos meses y me entexo cuando están los tipos que mucho de ellos que estaban ahí, habían sido profesores míos en preparatoria y me doy cuenta del nivel de discusión y yo no me atrevo a opinar las dos primeras semanas, pero a la tercer semana me parece absurdo lo que están diciendo y contra todos mis temores, yo levanto la mano y opino y veo que mis opiniones son aceptadas, es el segundo quiebre, ni información donde yo siento que tengo capacidad de opinar con gente que yo consideraba capaz. Después, cuando yo salgo de la maestría y se me otorgan cursos como titular y direcciones de toda y viene todo ese debate, toda esa angustia y logramos sacar titulados a un profesor a un asesorado, bueno, junto

con tipos que tienen doctorados y que tienen como 30 o 20 años y quién sabe cuando dirigiendo tesis, esas vacas sagradas, cuando no doy cuenta que hace un titulado, cuando ciertos tipos con todo ese prestigio, ciertos tipos, con todo ese prestigio no logran sacar ninguno uno vuelve a revalorizarse, es decir, son momentos cuando uno se da cuenta de que de alguna manera tiene algo que comunicarle a la demás gente esas son las formaciones, los quiebras básicos que yo he tenido en mi formación profesional.

II.- CAMPO DE REPRESENTACIÓN	
2.1 Elementos significativos/Logros alcanzados/Lugar de la docencia	2.2 Autoimagen/imagen social: profesor-alumno/Valoración del quehacer.
Contenidos Textuales	Contenidos Textuales

<p>D E: ¿Cuáles serían los elementos más significativos que consideras que fueron adquiridos en esos cursos?</p> <p>P: En primer lugar, lo que aprendimos en esos tres cursos que equivocadamente estamos aplicando en forma de enseñanza, de manera tradicionalista y que estamos haciendo adelante sobre el papel del maestro pero con un carácter demasiado autoritario, donde el estudiante se le acorta mucha de su libertad y por lo tanto no se le deja participar, no se le deja pensar en posibles salidas a interrogantes que pudieran surgir dentro de la misma clase; no habló ahí de la importancia que deberíamos dejar que el alumno fantaseara, es decir, que externara sus ideas, que desarrollara su creatividad y eso como se va a lograr, únicamente todo lo que haga y que lleva al peligro, ese estudiante de salir reprobado, de ser expulsado, etc. Entonces sobre todo lo que yo entendí o capté, es que la relación entre maestro y alumno está muy deteriorada y hace falta recomponer el camino respecto a eso, eso en términos generales fue lo que yo capté.</p> <p>E: ¿Cómo ves al profesor en comparación a otros profesionistas, es decir, qué lugar le das al profesor en relación al médico, al sociólogo, al psicólogo, al arquitecto, al químico, por citar estos ejemplos?</p> <p>P: Creo que el químico, el doctor y el ingeniero tienen un trabajo específico a desarrollar, tienen un campo particularizado de acción, el que se ocupa de preservar la salud de los enfermos, el ingeniero agrónomo, se ocupa de la tierra y en el caso del profesor, del maestro, creo que viene siendo pues la cuestión de la enseñanza, pero no únicamente particularizada a un aspecto de la realidad, creo que viene siendo una enseñanza de tal forma de que al individuo vaya asimilando en términos generales no particulares sino generales, en una primera instancia el mundo que lo rodea, pues a través del estudiante, recibirá las clases que aprende a entender ese mundo que le rodea, creo que el trabajo del profesor es un tanto más delicado que cualquier profesionista, porque de acuerdo a las formas en que se le interprete o se le explique al estudiante lo que es ese mundo, es cuando el estudiante se va a empezar a formar una conciencia de esa realidad y que puede en un momento dado, si es que esos puntos de vista están equivocados, pueden provocar en el estudiante que interprete la realidad de una manera equivocada, es peligroso pues, entonces es muy delicado, que cualquier otro trabajo desarrollado por cualquier otro profesionista.</p> <p>E: ¿tu cómo interpretas lo que se comenta del profesor en relación a otros profesionistas del nivel, sobre el estatus que éstos tienen?</p> <p>P: En el aspecto social creo que a un maestro sí se le da una cierta preferencia, no se le ve como a un tipo, como un individuo que obra con ventaja sino de acuerdo a su papel que juega, se le tiene aceptado en la sociedad, es querido;</p>	<p>E: ¿Qué opiniones han expresado los estudiantes de tu trabajo académico y tú mismo qué opinas de tu trabajo ahora?</p> <p>P: Yo he platicado con mis alumnos con los cuales me acorco, tu sabes que hay alumnos que me preguntan más para hacer una relación de amistad y de compañerismo. Ellos me han planteado en cuanto que soy estricto, me consideran de esa manera, como un maestro estricto, ha sido la opinión en términos generales, creo que es aceptable es buena, respecto a que si bien es cierto que dicen que soy un profesor estricto, no se me ha escuchado un sólo comentario en donde digan, que no me explico bien y no, porque yo lo digo sino porque si me lo han manifestado ellos y no porque me jacta de ser un buen maestro, porque de hecho yo no que todavía no lo soy; ellos me han manifestado que así me entienden la clase, cuando imparto la clase y de que soy maestro, según ellos pero eso sí que soy algo estricto algunos consideran que bastante.</p> <p>En lo particular, soy un maestro que tengo ciertas características de ser estricto y será probablemente sobre la cuestión que me preocupa referida al cómo anda el adolescente en la escuela y de que muchas veces viene a perder el tiempo, no entran a clases y cuando están en clase quieren estar jugando, no tienen pues un sentido de madurez como el que yo quisiera, como el que yo desearía que tuvieran -a lo mejor estoy, queriendo igualar sus mentalidades con la mía-, y pues de haber recibido esos cursos hubiera comprendido que el estudiante está en la época en la que está viviendo, en la edad que está viviendo, los adolescentes en muchas cuestiones, como van, les falta madurez y bueno, yo en mi actuar actual, creo que he mejorado en cuanto a mi relación con los estudiantes, les doy algo más de libertad, platicó más con ellos incluso hasta bromeo un poco, que es lo que no hacía antes y bueno un poco, que es lo que en mi relación ha mejorado, he tratado de aplicar algunas técnicas de aprendizaje y bueno, me siento un poco mejor, anteriormente de recibirlos a ustedes. En mi vida familiar pues creo que también me ha servido para que pueda tener un poco más de paciencia, ¿verdad? y busquo otros mecanismos para salvar problemas que se me presentan.</p> <p>E: Para tí: quién es el profesor y quién es el estudiante dentro del aula, es decir, ¿cómo conceptualizas al profesor y cómo conceptualizas al estudiante?</p> <p>P: Si mira, en nuestra escuela preparatoria he observado que existe toda una tradición, en el sentido de que el maestro me caracteriza por ser aquél que da todo el conocimiento y que es el que está capacitado para poder enseñar y que por otro lado, el estudiante es aquél que no tiene ese conocimiento y que viene a adquirirlo del maestro, y eso en una desgracia porque también el maestro puede aprender del alumno. El problema está en que no ha habido todavía, un cambio en la forma de enseñanza-aprendizaje en el</p>
--	---

<p>D que se trata de hacerle ver al alumno que para que se adelante en cualquier trabajo de investigación, que para que planee cualquier actividad, para relacionar pensamientos, tiene que seguir toda una secuencia correcta, adecuada, en pocas palabras lógica. Ahí estamos aplicando la lógica, yo creo que por eso se considera una materia de tronco común.</p> <p>E: ¿Qué te sientas más, profesor o economista?</p> <p>P: Me siento más bien profesor universitario, lo siento más, ya que como economista todavía no he funcionado como tal, terminé mi carrera, pero al terminarla, exactamente al terminarla, entré a trabajar como profesor, y bueno yo siento en primer lugar, más vocación por mi trabajo que estoy desarrollando como maestro, pero además prácticamente soy más profesor que economista.</p> <p>E: ¿Y cómo te gustaría más que te llamaran, licenciado o profesor?</p> <p>P: Profesor.</p>	<p>mal de la universidad, se manifiestan mal, por muchas razones, en lo particular me siento orgulloso de ser maestro universitario.</p> <p>E: Además de lo que han dicho, ¿cómo definirías al profesor universitario en comparación con otros profesores de otros niveles educativos?</p> <p>P: En cuanto a esto creo que tengo que decir que es una gran responsabilidad porque sobre todo en nivel de la preparatoria es en este nivel en el que se tienen que poner todas las ganas por parte de la planta de maestros, para poder preparar realmente al estudiante, para que de ahí adquiera las bases y salte a un nivel, más superior donde pueda, incursionar en algunas carreras que ofrece la universidad, entonces por eso pues más la responsabilidad de trabajar sobre todo en el nivel medio superior, como en el caso de nuestra escuela, entonces, por eso es conveniente que logremos entender cual es el papel o el rol que debemos de jugar los docentes, pero lógicamente entenderlo, pero no únicamente entenderlo, sino también llevarlo a la práctica.</p>
---	---

K	<p>E: Bueno, ¿Crees que ha habido algunos elementos que te sean muy significativos en todo el proceso formativo a partir de esos cursos, que te han hecho efectivamente desempeñarte mejor como profesor?</p> <p>P: Yo creo que hay elementos muy importantes como la necesidad de tener un concepto, revalorar lo que yo hago. Tengo como profesor que ver las ausencias de algunos elementos teóricos. De algunos elementos didácticos, que al verlos en los cursos he encontrado que yo tenía un vacío en mí, pero el curso me ha permitido adquirir de nueva cuenta una preocupación interna a este problema, fundamentalmente el problema de la motivación entre el alumno, la relación entre el alumno y el maestro, la motivación. Es decir, cómo entrar al grupo y cómo motivar al grupo para que exista una relación no distante entre el alumno y el maestro sino una relación, buena diría yo, retroalimentativa, entre el maestro y el alumno que permita que el aprendizaje sirva de un todo, no una parte, el maestro uno y el estudiante otro, esos son algunos de los elementos que me impulsan estar ahí yo creo que no soy un maestro completo, pero existen elementos para ser un maestro mejor, bueno no porque yo los necesite sino porque la universidad misma lo necesita por los momentos difíciles que se viven hoy, ni los estudiantes no tienen formación no podrán afrontar esos momentos difíciles, entonces no van a acceder a avanzar y si no hay maestros que tengan la capacidad de darles las armas para afrontar esos momentos difíciles, no vamos a tener un buen estudiante ni profesionalizar la universidad, no cumplirá con esa tarea, la tarea sustantiva de crear un estudiante a la altura de los tiempos que vivimos.</p> <p>E: ¿Consideras que estás haciendo cosas que te habías propuesto realizar luego de terminar esos cursos? Cítame ejemplos.</p> <p>P: Solamente uno, antes yo no podía ver lo que era la investigación-acción, después de estudiar el proceso, de analizarlo y hacerlo mío, asimilarlo hoy, me siento con capacidad de realizar investigación-acción junto con mis alumnos, ahorita mismo en el curso de Sociología Rural, estamos preparándonos para hacer un curso -un trabajo sobre investigación-acción, en torno a las formas de propiedad de las tierras, del estado de señales orientados por ese curso de investigación-acción, en torno de la adolescencia y aprendizaje también. Pienso que este curso me permite a mí, después de haberlo tomado, me permite a mí determinar con algunas ataduras mentales que yo tenía con respecto a mis alumnos: yo era el jefe ya que ellos eran mis discípulos. Creo que ahora yo entro en una relación más afectiva, rompo con esa relación del jefe y los alumnos, y enseño y tú aprendes, paso una etapa donde comprando que los alumnos tienen intereses, deseos, aspiraciones y digo ahora, que ustedes aprenden y yo aprendo, aprendemos los dos, es decir, yo no digo en singular sino en plural, aprendemos juntos. Si ustedes tienen que enseñarme y yo tengo que enseñarles a ellos.</p>	<p>E: ¿Qué tipo de profesor te sientes, si tuviéramos que preguntarte qué profesor eres, qué dirían, cómo te defines tú mismo?</p> <p>P: Profesor. Y creo que yo soy un maestro que estoy preocupado por no quedarme atrás, es decir, procuro que los contenidos de mis clases estén acordes con los momentos sociales que estamos viviendo, me gusta estar enterado de los sucesos que tienen que ver con mi materia y me gusta analizar los fenómenos de la sociedad de hoy en mi clase. Si, no me gusta ver el pasado para enseñar el presente, me gusta más reflexionar a los alumnos lo que es la sociedad actual, compararla con el pasado para que se haga un valor nuestro, yo por eso soy, quizá sea un maestro que, no me gusta enseñar cosas que no son reales y también me gusta enseñar las cosas, me gusta que mis alumnos sepan las cosas que están pasando y examinen lo que está pasando, la fenomenología de la sociedad de hoy, no me gusta que no analice hoy, no que analicemos el pasado para verlo hoy.</p> <p>E: Alguna vez has recibido seguramente opiniones de tus alumnos, sobre el trabajo académico que realizas, si es así, ¿qué tipo de opiniones has recibido de tus alumnos?</p> <p>P: Diversas. Algunos han dicho que soy muy mal maestro, otros han dicho que soy regular, otros han dicho que soy bueno, pero me gustan esas críticas, porque al que dice que soy mal maestro, me obliga a ser mejor y el que me dice que soy muy buen maestro me está diciendo mentiras me hace que me juzgue más modesto, a ser un maestro más o menos modesto. Eso es.</p> <p>E: ¿Y tú en cuál te ubicas, cómo te valoras tú mismo?</p> <p>P: Como maestro nada más, como un profe. Soy un profe nada más, no me gusta calificarme.</p> <p>E: A ti ¿cómo te hubiera gustado que te llamaran licenciado o profesor o por tu nombre?</p> <p>P: No me gusta que me digan profesor.</p> <p>E: ¿No te gusta que te digan profesor?</p> <p>P: Yo tengo un título, soy un profesor si te titulas, no hacen al profesionista, el profesionista hace los títulos. Y yo quiero decirte que yo, he hecho el título de profesor, lo he hecho yo, me he ganado ese título obviamente, en tantos esfuerzos de trabajo como que me he ganado ese título, no quiero otro.</p> <p>E: Te gusta que te digan profesor. ¿qué más te gusta?</p> <p>P: No, nada me gusta que me digan profesor.</p> <p>E: Para ti ¿qué significa ser profesor?</p> <p>P: Para mí ser profesor, significa establecer un vínculo, una relación entre lo que la sociedad me ha dado y lo que yo puedo dar, a lo que viene de la sociedad, eso es, el ser profesor dar a</p>
---	--	--

<p>K</p> <p>E: ¿Qué lugar le das al profesor, en comparación con otros profesionistas, digamos en comparación al médico, al psicólogo, al abogado, al químico, contador público, qué lugar le das al profesor?</p> <p>P: Hay una cuestión, el profesor es tan necesario como el doctor, para que una generación de estudiantes madure, necesite de buenos profesores, lo mismo que en un buen nacimiento, se necesita, un buen médico para parir buenos hijos, pero parir buenos alumnos, y buenas generaciones de buenos profesionistas y buenos médicos. Pero socialmente no estamos ubicados en el mismo nivel, el maestro socialmente es denigrado, el maestro socialmente es condescendido, al maestro se le considera un profesionista de segunda o tercera categoría porque así lo ha constituido y así lo ha hecho el estado, es el constructor de esta deformación de la personalidad del maestro, pero no se te olvide que existe una corriente social dentro del magisterio y no solamente dentro de la corriente del magisterio nacional, sino dentro de la universidad que lucha por darle, por alcanzar, por brindarle al maestro el nivel de estatus social que se merece, se lucha para esta universidad en el sindicato, me atrevo a decir que el sindicato de la universidad está empujado en eso, de hacer que el profesionista universitario, el maestro universitario, sea un individuo que esté ubicado en el primer nivel de las sociedades actuales, el maestro de primaria tiene una corriente social, corriente política que lucha por rebasar lo que es el magisterio nacional, al lugar que le corresponde al maestro, somos muy importantes, pero nos pagan muy poco.</p> <p>E: ¿Qué importancia tiene para la preparatoria y también para tu vida profesional el que tú seas profesor de Sociología?</p> <p>P: En mi entender, creo que el hecho de que yo sea maestro de sociología que hace ya 15 años, desde que yo me inicié como maestro, para mí es muy importante, que se ha permitido explicarme la estructura de la sociedad en la que yo vivo, me ha permitido encontrar una serie de respuestas a lo que hoy es la sociedad y de lo que ha sido, pero además esto me permite ser maestro de sociología, me permite entregarle a los estudiantes una visión más o menos de manera más modesta, más o menos clara de lo que ha sido la sociedad, en la que nosotros vivimos, los problemas que enfrenta y los retos que tiene que juntar los estudiantes primero y que al estudiar la sociología, se forman una visión por lo menos en perspectiva del cual será el campo del medio ambiente, que se tendrán que desenvolver los estudiantes.</p>	<p>P: Bueno la razón es que yo soy el depositario del conocimiento y ellos son los receptarios del conocimiento, pero también ellos tienen muchas experiencias que yo no las viví y que ellos están viviendo y que yo les aprendo con ellos, la forma de conducirse por ejemplo. Si yo he cambiado mi conducta respecto a ellos, son de las críticas que ellos me han hecho a mí, deja decirte que yo soy muy receptivo a las críticas de mis alumnos.</p> <p>E: Hace un rato me comentabas al inicio de la entrevista de manera muy directa lo que significaba ser docente porque tu te formaste originalmente como profesor normalista y bueno, la pregunta es ¿encuentras diferencias en ser profesor y ser profesor universitario?</p> <p>P: Es que el profesor es maestro porque esa es su vocación, pero ser maestro universitario significa una doble responsabilidad, si ser maestro universitario no es cualquier cosa, significa una responsabilidad, tenemos una responsabilidad como, como implantamos la educación universitaria. Como depositarios de una tradición universitaria y como maestro universitario, estamos obligados a dar lo mejor a la juventud que viene, la que se ha depositado en nosotros, si el ser maestro universitario no es ser cualquier maestro, ser maestro del COBAES, del tecnológico, pero no cualquiera puede ser maestro universitario, porque ser maestro universitario significa no solamente preparar-como-dicon-luego-la levadura, "preparar la levadura de la nueva generación", sino además conservar y revalorar, continuar con la tradición histórica, con la tradición de la universidad como centro de la enseñanza, pero también como centro de las inquietudes de la sociedad civil que la rodea, eso es para mí ser maestro universitario que es mucho más que ser</p> <p style="text-align: center;">p r o f e s o r .</p>
--	---

<p>P: E: ¿Cuáles crees que sean los elementos significativos más importantes que te hicieron sentir, que te conformaron como docente?</p> <p>P: La cuestión del propio conocimiento, la cuestión del contenido, pues en una de las situaciones que se ha hecho ver que las cuestiones de la significancia del propio alumno es un elemento importante para tener que interesar al alumno en su propio aprendizaje y la cuestión de los herramientas mismas que el maestro deba de dar al alumno para la cuestión de su autoaprendizaje, creo que esos tres elementos son los que más han revalorado al interior de los propios procesos de enseñanza y aprendizaje, la cuestión del sujeto mismo, la cuestión de los contenidos y la cuestión de la significancia de los mismos y otros elementos también.</p> <p>E: ¿Hasta dónde crees que los cursos que has recibido han influido en tu vida personal, en tu vida familiar?</p> <p>P: La cuestión de la formación y la influencia que se ha tenido en la cuestión familiar, en la cuestión personal, yo siento lo siguiente: hasta hoy, he hablando de hoy, de un mes, a tres meses, la cuestión de la formación al interior de la universidad no ha revalorado nada por principios de cuentas, a nada, a nada en lo mismo una persona de 20 pulsos que una persona sin pulsos a inclusive, sin haber terminado la profesional, entonces la cuestión de la formación pues hasta hoy, al menos hasta ahorita todavía no veq la cuestión de una satisfacción así personal, hablando por principios de cuentas económicamente. El ser humano, por lo que es todo el tiempo, será la cuestión de lo monetario, la cuestión de la estabilidad económica ¿no?, pues si tienes estabilidad económica no, si tienes esos estímulos, bueno puedes dar más.</p> <p>E: A esos si quieres le podemos llamar elementos externos, pero vamos al elemento interno o sea tu formación intelectual con su vida personal ¿en ese terreno qué dirías?</p> <p>P: Yo siento la cuestión de esa satisfacción porque la cuestión de la convivencia, la cuestión de la intercomunicación que se puede dar al interior de un grupo académico, la cuestión de poder participar, la situación de poder externar algunas ideas con respecto a la educación. Es un satisfactor que nadie nos da, nadie logra quitar. Poder participar en una mesa redonda, poder participar en conferencias sobre temas de actualidad, de la educación pues, es una satisfacción personal que todos estos cursos, que toda esta formación, esta actualización debe tender hacia ella, la cuestión de libre de cadona. Un grupo académico creo que se debe de sentir agusto consigo mismo pues si se siente agusto consigo mismo, puede variar más en cuestión de disposición, puede producir más trabajo o sea para sí y con los que le rodean, entonces yo siento esa situación, la cuestión de E: ¿Qué lugar le das al profesor en</p>	<p>E: ¿Tú qué te sientes, profesor o ingeniero químico?</p> <p>P: Realmente ingeniero químico nunca me he sentido, al bien se han dicho que eres eso, para mí y mis amigos soy profesor de la universidad, no soy ingeniero. Yo tuve la cuestión de la experiencia, la cuestión de la práctica profesional. Si me hubiera gustado creo, la cuestión de ejercer la profesión mínimamente hubiera hecho el intento, entonces no he hecho el intento porque desde que aspeco a dar clases pues no he gustado el ambiente, se a gustado el ambiente donde pones tu granito de arena, ¿ven? así te sientes a gusto y adelante.</p> <p>E: Entonces te sientes profesor.</p> <p>P: Me siento profesor.</p> <p>E: ¿Y cómo te gusta más que te llamen: profesor o ingeniero?</p> <p>P: Profesor, profesor.</p> <p>E: Hace un momento me comentabas que los estudiantes hacían ciertos comentarios a una nueva opinión favorable a tí en grupo como mejor profesor, tu has recibido opiniones mayores, más opiniones en ese sentido o en otro sentido en toda tu experiencia docente.</p> <p>P: Pues la cuestión es muy formal en el sentido de que todo el mundo sabe que éste es el peor maestro, éste es el mejor maestro, me gusta que le des clases, porque no me da el año siguiente, aunque ahí debe de ir un implícito, la cuestión de la dependencia maestro-alumno, no a algunos maestros, entonces es una situación que debemos combatir pero yo digo que son elementos, bueno están bien o están mal, aunque estaría por verás ¿no?, o sea, se tiene por bueno o por cualquier maestro, yo lo estoy diciendo ahorita a partir de los propios argumentos.</p> <p>E: ¿Y qué opinión podrías dar de tu propio trabajo como docente?</p> <p>P: Opino que la cuestión del propio trabajo no es del todo satisfactorio yo lo siento así, porque no están a veces las condiciones como uno quisiera, la condición de infraestructura, la cuestión de las condiciones materiales que a veces no están digamos los pizarrones, los gises, para poder desempeñar una actividad más profesional de la enseñanza. Me siento adisgusto por no poder avanzar más eficientemente en la cuestión de la utilización de nuevas tecnologías, en la cuestión de estar también trabajando o estar llenando llamémoslo así, ya bajo entre coallas, la cuestión de una inercia que ya se trae atrás. Un alumno que no está acostumbrado a estudiar que no está acostumbrado a leer y la propia disciplina del maestro de no ser riguroso, de no ser profesional con su enseñanza.</p>
--	--

E: ¿Para tí quién es el profesor y quién es el estudiante en el aula?

P: Mira, si me hubieras hecho esta pregunta por allá en el '79, hubiera dicho que yo soy el mandado, y el otro es el que obedece. Pues hoy, con este mismo proceso que se ha tenido de formación pragmática, la cuestión formal, también no ha hecho pensar en que ahí, no se debe tener distinción. Cuántas veces no aprende uno de los alumnos y mira así que tu lo veas, pero realmente aprendes del alumno así como el alumno de tí, entonces yo no veo esa distinción como antes lo percibía, no es por eso de que hemos avanzado en ese sentido, la cuestión de la nuevas teorías curriculares, la cuestión de la didáctica crítica, pues es lo que maneja fundamentalmente la cuestión del estudiante como un sujeto.

E: Y concretamente para tí ¿qué significa ser profesor y/o investigador Universitario?

P: Pues la cuestión de la investigación y profesor universitario es una cuestión que no debe de haber la diferenciación a medida que el propio profesor se vuelva investigador por su propio entorno, de esa manera pueda estar influenciado, motivando al alumno para que logre su propia formación, por eso, la investigación es lo que te va a estar dando la actualización en tus conocimientos, en tu formación y en tu vida cotidiana.

P

E: Pero siendo más específicas todavía, ¿qué relevancia tiene para la Dirección General de Bachillerato en este caso para la Dirección Académica, qué relevancia le ves para tu vida profesional?

P: La cuestión de la relevancia de la dirección académica, yo no quisiera particularizarla porque uno, no es independiente, la cuestión se debe al menos aquí en el interior de la dirección general, preparación hemos tratado de asumir una responsabilidad compartida y cada quien con su propia responsabilidad. La cuestión de la subdirección académica más que todo aquí debemos de recalcar la situación al principio de cuentas, tener una visión clara de la cuestión del bachillerato. Con esa visión clara de lo que se puede y lo que puede lograr el bachillerato y con una poca disposición y ganas de trabajar se pueden organizar, se pueden conjuntar muchos esfuerzos para lograr conciliar lo que a una administración se debe de plantear al inicio de cualquier cuestión administrativa, entonces fundamentalmente yo lo veo en ese sentido, la cuestión de las aspiraciones personales, pues tú sabes lo que son los puestos académico-administrativos por un lado, son excluyentes que debe de buscar una satisfacción propia, una satisfacción que te permita dar más de sí y esa te la da, esa te va a dar tu, los propios, la propia concentración de los trabajos, el cumplimiento de las notas, las reacciones interpersonales que se puedan dar al interior de la propia.

E: Y tu experiencia, tú me dices que has sido profesor que has trabajado con análisis experimental y ahora que eres funcionario ¿qué sientes por haber entrado en esta área digámoslo así académico-administrativo?

P: En principio de cuentas, la cuestión de esa responsabilidad tan grande que se tiene, pero que se descansa en la medida en que se sepa compartir esos compromisos, en la medida que sepas compartir la cuestión de los estímulos, entonces, la cuestión de una angustia no le he sentido como tal, yo siento que ante puesto como coordinador especial, es un puesto inclusive transitorio que lo pudiera desempeñar cualquier persona con una mínima noción de lo que se pudiera en el bachillerato universitario, entonces la cuestión de la coordinación académica es como te decía una responsabilidad, es un compromiso que se asume con la edad, es un compromiso que se asume en ese sentido, con esos conocimientos de causa de lo que es esto, entonces claro, es diferente ser coordinador académico, es diferente de ser subdirector académico, es diferente de ser subdirector administrativo y muy diferente la cuestión de tener al frente la cuestión de la conducción en este caso el de director. Entonces la toma de decisiones colegiadas o compartidas, creo que es, la fórmula para acercar las cosas al ángulo, porque si no quieres que, las cosas sí se acaban unilateralmente se entra que 'diré, se cancelaría una con otra por la cuestión de la no integración o que sé yo.

E: ¿qué significa para ti ser ese profesor-investigador?

P: Mira, la cuestión del profesor-investigador, la tomo de la siguiente forma: vamos a suponer que yo soy un maestro de Química como maestro en la cuestión tradicional, cumpliría con cuestión del horario de clases, no me interesaría la cuestión problemática interna del propio proceso educativo. Si yo observo que mis alumnos andan bajos, yo como maestro debo investigar las causas desde ese momento, desde el momento mismo en que se empieza a preguntar, en que se empieza a indagar, en que se empieza a cuestionar y le empiece a dar algunas respuestas con cierto rigor, de esa manera, yo me puedo estar convirtiendo, puedo convertirme en un investigador, entonces la tendencia que algo para poder avanzar en el propio proceso educativo, es que el profesor realmente debe ser un profesor-investigador. Si hay la cuestión de la inasistencia, si hay indisciplina, la disciplina no lo es todo, debe haber una causa y un efecto entonces, al momento mismo que te dá por investigar esa situación estás, realmente conociendo algo como un real profesor, visto desde un punto de vista o sea de las últimas teorías pedagógicas ¿no? entonces yo veo una situación así, o sea yo veo la cuestión del investigador-profesor como una salida para esta crisis educativa, que se viene dando y que se viene manifestando al interior de la universidad, sino del país mismo. En la medida que conozcamos, en la medida que investigamos la propia realidad educativa y podamos comenzar e ir saliendo de esa dependencia, y no estar reproduciendo otros modelos, otros modelos de consumismo, modelos de dependencia la cuestión de la independencia es la medida en que a los alumnos los enseñamos a fabricar, a elaborar, a reparar, en esa medida creo que podemos ir avanzando en el proceso educativo que realmente necesita el país, entonces, el profesor-investigador ahorita en la universidad, es una de las situaciones que se deben tomar sucho en cuenta para poder avanzar, a eso hemos dicho siempre la cuestión de la formación, la cuestión de la reforma, avanzar hacia planos cada día más superiores en el propio proceso educativo.

III.- INFORMACIÓN	
3.1 DATOS GENERALES	3.2 Aproximaciones conceptuales de Educación / Aprendizaje / Evaluación.
Contenido:	Contenidos Textuales

<p>F</p>	<p>ENTREVISTADO: F. SEXO: Masculino. EDAD: 28 años. PROFESIÓN: Médico General. ADSCRIPCIÓN: Escuela Preparatoria / 1. ANTIGÜEDAD: 5 años. NOMBRAMIENTO: Profesor de asignatura interino. MATERIAS QUE IMPARTE: Biología I y II. PREPARACIÓN DOCENTE: Cursos aislados. NO HA IMPARTIDO CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE. ACTIVIDAD ACADÉMICA: Docencia. OTRAS ACTIVIDADES: Médico del IMSS.</p>	<p>E: Tenemos una última pregunta pero se divide en 3. ¿Cómo concibes educación, aprendizaje y evaluación?</p> <p>P: Educación es la serie de conocimientos, es toda la vida misma, esa es la educación, es la vida misma de los conocimientos que van adquiriendo en todo, la mayoría de la gente delimita, marca a la Educación en cuatro paradas: un borrador, un gis, un pisarrón es lo que lo demarca. Pero no, para mí la educación es todo el quehacer cotidiano, o sea desde cómo te sientas, cómo hablas, cómo te expresas, los conocimientos tecnológicos científicos, la educación en el hogar, la educación paterna, la educación afectiva, la educación humanitaria, yo pienso que es una rama, no es nada más meterse a una aula, o sea, no nada más es el dogma de 2+2 son 4, aquí te estoy educando, yo pienso que la educación es la misma vida.</p> <p>Aprendizaje sería para mí, el poder captar, analizar e interpretar todos los procesos que se van dando en un momento en que los mismos procesos de educación que te va dando la misma vida, o sea, es captar, analizar toda esa información y poder interpretar en un momento dado. Para mí, eso sería el aprendizaje, captar todo y analizarlo, el poder despejar esa duda, el poder llevar a cabo aquel conocimiento, eso sería el aprendizaje para mí.</p> <p>E: ¿Y la evaluación?</p> <p>P: La evaluación, hay dos tipos ¿no?, o sea, yo quiero hacer alusión a 2 tipos, a lo mejor hay más, pero una es la evaluación que se hace en el aula, de aquella evaluación que se lleva a cabo por medio de un número o en algunos planteles educativos, a base de letras, que supuestamente denotan un aprendizaje, entonces sería una que es muy relativa para mí, que prácticamente no existe, no lo doy por bueno, y la otra evaluación, es la evaluación que tú tienes de tus mismos actos, quizás la evaluación de los resultados de los acontecimientos que llevas a cabo, como persona, como profesionista como humano o sea, la evaluación que te da la sociedad, la evaluación que te dan tú como persona, la evaluación que te dan a ti como trabajador pienso que esa evaluación es el resultado de todas sus actividades en conjunto.</p> <p>E: ¿Qué relación tienen esos 3 elementos?</p> <p>P: Lógicamente es una secuencia, uno del otro, te da esto un proceso, es el inicio de un proceso y el final del mismo, es decir, van intercomunicados o sea, llevan una secuencia.</p> <p>E: Bueno ya finalmente...</p> <p>P: Dijiste que eran 3 ¿no?</p>
----------	--	---

FALLA DE ORIGEN

<p>L ENTREVISTADO: L.</p> <p>SEXO: Femenino.</p> <p>EDAD: 28 años.</p> <p>PROFESIÓN: Lic. en Psicología.</p> <p>ADSCRIPCIÓN: Escuela Preparatoria #2.</p> <p>ANTIGÜEDAD: 5 años.</p> <p>NOBRIAMIENTO: Profesora de asignatura "B" y profe-investigadora de tiempo completo interina.</p> <p>MATERIAS QUE IMPARTE: Psicología y Orientación Educativa en Esc. Prepa. # 2.</p> <p>PREPARACIÓN DOCENTE: Especialidad en Teoría y Práctica de la Educación Superior en México y cursos aliados.</p> <p>HA IMPARTIDO CURSOS DE FORMACIÓN PARA ORIENTADORES EDUCATIVOS</p> <p>ACTIVIDAD ACADÉMICA PRINCIPAL: Investigación y Coordinación de actividades académicas sobre Orientación Educativa.</p> <p>OTRA ACTIVIDAD: No especificada.</p>	<p>E: Te voy a hacer una pregunta pero que se divide en 3: ¿cómo conceptualizas Educación, Aprendizaje y Evaluación?</p> <p>P: Para mí, aprendizaje, debe de ser un proceso, un proceso dialéctico, podemos decir, cuando el alumno vaya subiendo escalones o sea vaya caminando, así la búsqueda de conocimientos más elevados para muchos psicólogos teóricos de la educación, aprendizaje sería: la modificación más o menos de factores de conducta, pero esa, definición se queda solamente al objetivo a lo que se percibe, a lo que el alumno hace, yo creo que esta definición es corta, hay algo más en el alumno, algo subjetivo que no se ve, que no se manifiesta en reacciones pero que también hay aprendizajes implícitos y conscientes, o sea, hay pensamientos, hay razonamientos, una serie de procesos cognoscitivos donde el alumno, el sujeto está aprendiendo, pero que no es viable, entonces es otro tipo de aprendizaje donde yo considero que debe de ser algo objetivo pero también subjetivo. Evaluación debe de ser un proceso de análisis valorativo de lo que se está haciendo, no de asignar nota, de asignar una calificación a tal situación o a algún joven que realiza un trabajo o un examen, sino que debe de ser relativo en el sentido de que sería más en trabajo de análisis por parte del alumno, por parte del docente, de aquello que está trabajando- pondríamos un ejemplo, comúnmente para evaluar una materia se aplicó el examen y a ese examen se le da una calificación pero consideras que hay otras maneras, otras modalidades de evaluar ese conocimiento, o sea a través de un ensayo a través de un trabajo de investigación -no sé, en equipo o sea que los alumnos no dividieran, entre ellos y ese trabajo se evaluara -pero se evaluarán en cuanto una actitud de análisis, de valorar en cuanto lo que el alumno está presentando, no tanto la calificación porque el plan de estudio de nivel medio superior está designado por asignatura y ésta es la manera como base a final de cuenta como se presenta la materia, o sea, la pasaste o no la pasaste, no te dan calificación, entonces estructuras el diseño curricular, entonces se cambia la manera de evaluar el contenido temático del programa de estudio, también se tiene que cambiar con otras cosas: la actitud del docente, la manera que les enseña, la manera como estas distribuidas las asignaturas en todo el diseño curricular. Entonces a final de cuentas, la Educación sería un proceso y se ha utilizado desde el punto de vista, como un instrumento idiotizante de un sector de una clase del poder, para poder a través de ella ¿verdad? transmitir sus fines específicos y poder seguir controlando un país. Pero yo considero que también la educación debe de existir socializar, concientizar a la clase. Como se dice: la clase crea un bloque contrahegemónico, que permite crear intelectuales, para ir concientizando a la gente y a través de la educación cumple una función muy importante, dependiendo de quien este atrás de ella, de quien la lleve a cabo, ese sería el concepto, muy breve.</p>
--	--

<p>N</p>	<p>ENTREVISTADO: H.</p> <p>PROFESIÓN: Profesora normalista y Química-farmacobióloga.</p> <p>SEXO: FEMENINO.</p> <p>EDAD: 39 años.</p> <p>ADSCRIPCIÓN: Dirección General de Escuelas Preparatorias.</p> <p>NOHBRAMIENTO: Profesor-Investigador Asoc. C de Tiempo Completo y Profesora de asignatura de Biología en la escuela Preparatoria No. 3.</p> <p>MATERIAS QUE IMPARTE: Biología y Didáctica.</p> <p>PREPARACIÓN DOCENTE: Profesora normalista, Especialidad en Práctica Docente y cursos aislados.</p> <p>HA IMPARTIDO CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE Y HA COORDINADO PROYECTOS SOBRE FORMACIÓN DOCENTE.</p> <p>ACTIVIDAD ACADÉMICA PRINCIPAL: Coordinación e investigación para la impartición de cursos de formación docente.</p> <p>OTRA ACTIVIDAD: Profesora de asignatura de Didáctica en la Escuela de Filosofía y Letras.</p>	<p>E: Pues ya para terminar, tengo una pregunta que se divide en tres aspectos: ¿cómo conceptualizas la educación, el aprendizaje y la evaluación?</p> <p>P: Ah, esas conceptualizaciones (se ríe la entrevistada). Bueno la educación se concibe como un proceso social hecho por hombres entre hombres que se construye por la relación social y por los sujetos. Es un proceso permanente desde que naces hasta que mueres, están aprendiendo, te estás formando; es un proceso también de ideologización ¿no? a través de la educación. La educación también es un factor, en términos así muy generales, que sirve para alienar a una sociedad o también como un vehículo o un medio para que los sujetos tomen conciencia del papel que están jugando en la sociedad, que desarrollen ¿no?, sus potencialidades y puedan actuar de manera consciente, es decir, con una posición ante las mismas. Yo creo que son - grosso modo- esos dos grandes papeles que pueda jugar la educación: para someter a los pueblos o para ayudar a su liberación. El término liberación es muy amplio, es necesario buscar la igualdad debe ser de beneficio social: esas dos grandes funciones de la educación. Ahora nos faltaría ver el término aprendizaje, quiero tratarlo de una manera más personal, sin irme mucho a los autores, aunque coincido con algunos de éstos como es el caso de Blöger, voy a tratar de hacerlo de manera más personal. Creo que el sujeto aprende a través de un proceso de interacción del individuo y el medio social. Siento que el aprendizaje es un proceso también permanente, continuo, de relación sujeto-objeto. Creo que se ha aprendido cuando el sujeto ha incorporado nuevos esquemas a los que ya poseía, ha modificado aquellos o los ha ampliado.</p> <p>E: ¿Y sobre evaluación?</p> <p>P: Evaluación también es un proceso, es un proceso permanente, generalmente estamos evaluando, estamos emitiendo conductas evaluativas. La evaluación es un proceso valorativo, de valoraciones, cuyos resultados, digamos lo que pueda salir de esta evaluación es muy subjetiva, también tiene que ver con valores y está muy relacionado con intenciones. No creo en la evaluación objetiva y considero que en evaluación tiene que ver con ciertas posturas ¿no?, es un proceso complejo y por eso mismo y pues que más te pudiera decir de la evaluación, hay muchas formas de llevar a cabo la evaluación, muchas versiones de cómo evaluar, pues no sé...</p> <p>E: ¿Y qué relación guardan estos tres elementos?</p> <p>P: Son elementos que están íntimamente relacionados, ya decía que los tres hablan de procesos complejos, los tres hablan de valores los tres tienen que ver con una ideología y están muy ligados y dependiendo del concepto que tú tengas de aprendizaje va a influir en lo otro y lo otro, los tres tienen mucha relación, están íntimamente relacionados.</p>
----------	--	---

<p>U ENTREVISTADO: U.</p> <p>SEXO: Masculino.</p> <p>EDAD: 38 años.</p> <p>PROFESIÓN: Ingeniero Civil.</p> <p>ADSCRIPCIÓN: Dirección General de Escuelas Preparatorias.</p> <p>ANTIGÜEDAD: 20 años.</p> <p>NOMBRAMIENTO: Profesor-investigador de tiempo completo Asoc. C.</p> <p>MATERIAS QUE IMPARTE: Matemáticas.</p> <p>PREPARACIÓN DOCENTE: Maestría en Matemática Educativa y cursos aislados.</p> <p>HA IMPARTIDO CURSOS DE FORMACIÓN DOCENTE.</p> <p>ACTIVIDAD ACADÉMICA: Investigación en Problemas del Currículus y de la Enseñanza de la Matemática en el Bachillerato.</p> <p>OTRA ACTIVIDAD: Ingeniero contratista (privado).</p>	<p>E: Ya casi para finalizar, le tengo una última pregunta que se divide en tres elementos: ¿cómo conceptualizas' educación, aprendizaje y evaluación?</p> <p>P: Considero que educación es el término más amplio, así que se le inscriben los otros dos conceptos del aprendizaje y de la evaluación. Es algo más integral que incorpora todos los elementos tanto de los maestros, de los investigadores y de la institución, en la cual oscila tanto el aprendizaje como la evaluación. El aprendizaje es un proceso que se da de interacción en un grupo' entre alumnos y el conductor del mismo para adquirir conocimientos y obtenerlos o descubrirlos, aprenderlos e incorporarlos a su mente, a su concepción y aplicarlos para resolver los problemas que se le presentan tanto escolares como sociales, cuales se le van presentando y la evaluación es la forma de poder ver si ese proceso del aprendizaje, la educación se está dando, no se está dando que parece estar bien en el cual intervienen unas medidas como la calificación, la reflexión del maestro, la opinión de los demás maestros de la escuela, del director en torno al proceso que entonces en él intervienen. La evaluación es un concepto más amplio, no más de calificar sino autodiagnosticarse, evaluarse, reflexionar, revisar el programa, revisar la plaza, los tiempos en todo y en que se está fallando, porque muchas veces fallamos nosotros, como maestros por lo regular casi siempre, porque los estudiantes ahí están en sus manos, hay clases de estudiantes conflictivos con deficiencias mentales, que no tienen el nivel de desarrollo cierto, hay unos mejores que otros, yo no comparto la idea que todos son iguales, que todos tienen las mismas condiciones por la alimentación, la educación familiar por todo su desarrollo, problemas que tienen en esa edad o deficiencia que tienen verdad, desde nacimiento sí, pero ahí están, yo creo que si se llegara a ese nivel de preparatoria ya no son idiotas ni tontos, yo creo que tienen elementos y ya es problema del maestro cómo hacerlo, si más o menos para el grupo vaya homogéneo pero no todos los grupos son iguales a veces se actúa más, a veces no hay tiempo de resolver ese problema.</p>
--	---

FALLA DE ORIGEN

ANEXO No. 1

EJEMPLO DE ENTREVISTA COMPLETA

FECHA: 20 de mayo de 1991.

ENTREVISTADOR: Fidencio López Beltrán.

ENTREVISTADO: A.

SEXO: Masculino.

EDAD: 33 años.

PROFESIÓN: Lic. en Derecho.

ADSCRIPCIÓN: Preparatoria de Navolato.

ANTIGUEDAD: 11 años

NOMBRAMIENTO: Profesor de asignatura "B"

MATERIAS QUE IMPARTE: Análisis Literario y Taller de Redacción.

OTRAS ACTIVIDADES: Abogado.

E=Entrevistador; P=entrevistado

E: ¿En qué campo profesional te formaste originalmente y por qué?

P: Dentro del aula universitaria.

E: ¿En qué ámbito profesional te formaste y por qué?

p: Como profesor.

E: ¿Qué estudiaste ?

P: Bueno, estudié Derecho, yo me formé en la Escuela de Derecho. Y siendo estudiante, empecé a trabajar en la escuela preparatoria de Navolato de la universidad dando la cátedra de Sociología y Ética.

E: ¿Por qué estudiaste Derecho?

P: Siempre me gustó la carrera. Cuando estaba en la secundaria los profesores de orientación profesional me inclinaban para que estudiara una área del Derecho, de administración o de economía, pero a mí Derecho me gustó desde niño por eso estudié leyes.

E: ¿Qué es lo que estás haciendo ahora?

P: Trabajo en el aula universitaria y también desarrollo mi práctica profesional, estoy litigando.

E: En el aula universitaria, ¿qué haces?

P: Doy clases de Taller de Lectura y Redacción, Técnicas de Investigación Documental y Análisis Literario, que son parte del área de Lengua Nacional.

E: ¿Y estás trabajando como abogado?

P: Si, también estoy litigando.

E: ¿En qué área o en qué campo de derecho estás litigando?

P: Fundamentalmente estoy trabajamdo en el Area Penal pero también estoy trabajando Derecho Civil y Agrario.

E: ¿Tienes alguna otra actividad además de tu trabajo de docente y de abogado?

P: Bueno, realizo mucha actividad social y política. La actividad social, estoy participando mucho en la defensa de los Derechos Humanos, en la defensa de las garantías individuales y también participo políticamente en el PRD.

E: ¿Qué relevancia tiene para la institución y para tu vida profesional el trabajo que tú realizas tanto el de abogado como el de docencia?

P: El hecho de que esté desarrollando mi práctica profesional y esté trabajando en la docencia, siento que hay una mejor imagen para la escuela, el hecho que los maestros desarrollemos una práctica profesional al exterior también. Yo pienso que sí es beneficio para la escuela aun cuando, existe la otra dificultad por el lado negativo que se descuide un tanto la formación en la docencia, de parte de uno por su actividad profesional no solamente, porque es necesidad económica, una necesidad de ingresos.

E: ¿Qué importancia le ves para la institución y para tu vida profesional a las tres materias del área de Lengua Nacional del programa de bachillerato en el que trabajas?

P: Sinceramente el área de Lengua Nacional tiene muy poco que ver con la práctica de mi profesión, a excepción de la redacción que es una cosa que cotidianamente desarrollamos en la profesión, las otras, como Análisis Literario e Investigación poco tiene que ver con la carrera profesional, pienso que incide muy poco mi práctica profesional con la docencia en el área que estoy ubicado actualmente, desafortunadamente no hay área de derecho en el bachillerato donde pueda uno identificadamente desarrollar su labor académica.

E: ¿Has tomado cursos de formación docente? Si es así, dime ¿qué tipo de cursos?

P: He llevado cursos de redacción, cursos de lectura, cursos de investigación y cursos de literatura.

E: ¿Por qué los has tomado?

P: Porque era una necesidad cuando se creó el área de Lengua Nacional, es una área relativamente nueva en la universidad. Anteriormente se llamaba literatura y técnicas de investigación documental, son materias relativamente nuevas que obligaron a todos los maestros a tomar cursos de preparación y actualización para poder autoconvertirnos a maestros de literatura. Esos cursos fueron obligatorios, pero otras veces por la inquietud de superación y de estar más preparados como en el caso de los talleres de lectura y redacción, que también llevamos por separado.

E: ¿Podrías especificar más sobre los contenidos que ustedes abordaban en esos cursos de formación o de actualización?

P: En el área de la lectura, estuvimos viendo distintos discursos, análisis de discursos. Para la reflexión de esos discursos, en el área de redacción estuvimos viendo fundamentalmente ortografía y notamos muchas deficiencias entre nosotros los profesores de literatura pues, en general, en los profesores de la preparatoria en el área de ortografía, afortunadamente esos cursos fueron buenos y pudimos actualizarnos y quienes conocíamos o desconocíamos un poco de ortografía, ahí tuvimos que aprender para poder enseñar a su vez.

E: ¿Qué otra razón te llevó a tomar dichos cursos de actualización docente?

P: Sinceramente no han sido como un estímulo personal de superación porque hay otras preocupaciones muy fuertes en la vida cotidiana de uno. Sinceramente han sido para no quedarse rebasado por las circunstancias académicas de la universidad, tu sabes, es necesario tomar el curso cuando se es necesario, indispensable, comúnmente no los tomo por una cuestión de preparación personal, ya que tengo otras preocupaciones también que requieren de mi esfuerzo y los tomo cuando los veo que son indispensables, que es necesario.

E: ¿Qué elementos te parecen a tí más significativos para la formación o para la aplicación incluso, de lo que tú aprendiste en esos cursos?

P: Elementos prácticos de actualización de los planes de estudio, es decir, hemos estado enseñando cosas que en los cursos vimos y el problema es que la bibliografía es muy escasa y sinceramente, no hay bibliografía suficiente para uno documentarse y preparar la clase en el área mía; en el área ha habido escasez de bibliografía, y esos cursos son los que nos han preparado para poder impartir las clases, los elementos importantes han sido éstos, que no ha habido bibliografía suficiente de los cursos que me han preparado. Hay algunos apuntes que nos dieron, y la aplicación de cosas que nosotros no conocíamos y que teníamos que enseñar.

E: ¿Qué cosas estás haciendo ahora y qué antes de los cursos querías realizar y que ya las estás llevando a cabo?

P: La verdad es que algunos de los cursos sí. Sólo un curso de cuestión pedagógica he realizado, en el cual vimos técnicas grupales y en algunas ocasiones, las he estado usando gracias a los cursos de preparación académica que hemos llevado en pedagogía.

E: ¿Dónde tomaste ese curso?

P: Ese curso lo tomé aquí en la biblioteca de la preparatoria de Navolato organizado por la DGEP.

E: Muy bien.

P: Ese curso sí nos sirvió bastante.

E: ¿Tú crees que has logrado cambios en tu vida personal y profesional a partir de esos cursos?

P: Sí, han ayudado bastante en la formación profesional, incluso

por la situación de la retroalimentación; el hecho de trabajar en la docencia implica estarse actualizando y preparándose y tiene como consecuencia que uno tenga mejor desenvolvimiento en la vida social y profesional, la retroalimentación permite aprender bastante de los alumnos, que algo están aprendiendo de uno mismo y las técnicas utilizadas que nos han enseñado en los cursos son aplicables a la vida cotidiana a la vida social, y así me siento más preparado con mayor seguridad para desenvolverme, el hecho de estar trabajando en la docencia.

E: ¿Cómo valoras eso que recibiste, tanto de actualización como el curso de formación que tuviste y qué sugerencias podrías dar para los subsiguientes trabajos de formación o de actualización docente?

P: Mira, en mi caso no se trata de eso. Pienso que deberíamos ser críticos y autocríticos en la cosa de la impartición de los cursos, ahora he estado hablando en términos positivos pero te refieres a aspectos negativos ¿No?

E: Así es.

P: El hecho que se programen los cursos viendo las posibilidades de tiempo en los maestros, que pueden asistir, generalmente los cursos se notifican 15 ó 20 días antes cuando bien nos va; en ocasiones nos dicen 2 ó 3 días antes y debemos ir a un curso. No están programados en base a la posibilidad de los maestros que pueden y deben asistir a esos cursos, sino que nos llegan las convocatorias en periodos de clases, en periodo de exámenes y en horarios que uno no puede asistir a esos cursos; se hace todo desde la oficina, pero no se consultan las posibilidades a los maestros o sea, los coordinadores a los directores de escuela. Siento yo que está un poco desfasado en ese sentido; pero además, falta que los cursos estén más estimulados para que los maestros asistan, siento que no hay estímulo.

E: ¿A qué tipo de estímulos te refieres?

P: Los estímulos en términos muchas veces económicos, ¿no? También profesionales, de que yo creo que a partir de la firma del convenio, que se hizo ya se ha valorado eso. No sé, no conozco el convenio previo a esto nunca ha sido... Uno llega al curso y la situación no cambia en la universidad o en la escuela sigue siendo el mismo profesor con el mismo salario con su mismo nombramiento y - el curso- no tiene un valor mínimo, también el caso de los ascensos o de los nombramientos han sido mínimos los puntajes para los cursos, además, los que se han dado son muy tontos, y en períodos en que tenemos clases u otras actividades.

E: ¿Quién es el profesor y quién es el alumno en el aula, cómo los conceptualizas?

P: Formalmente debería ser, lo que tradicionalmente conocemos como profesor no, es el de profesor el que está al frente, el catedrático, el maestro, el que está dando la clase, pero prácticamente uno aprende bastante de los muchachos, pues yo diría que lo ideal fuera que hubiera una situación retroalimentadora entre el profesor y el alumno, ¿no?. Yo nunca trato de imponer mi criterio, sólo son sugerencias y recomendaciones, los muchachos toman lo que mejor les parezca no, y ese, ha sido mi comportamiento en el aula, no imponerme, no imponer mi criterio, sino que ellos también lo tomen, lo retomen si creen que son buenas ideas, o que lo rechacen si son malas; yo no me siento en ese papel, de profesor guía.

E: ¿Quién es el profesor y quién es el alumno?

P: Bueno, profesionalmente hablando, tengo de profesor en el aula once años, sin embargo, también aprendo mucho de los muchachos, aprendo comportamientos y conductas cotidianas.

E: ¿Qué significa ser profesor universitario?

P: Bueno, pues ser profesor universitario, debería ser una especie de orgullo para un profesionista; la universidad es el centro cultural por excelencia más importante y en donde se centra todo el universo de ideas y el conocimiento, ser profesor universitario debe de ser un orgullo, sin embargo, nos hemos sentido un tanto marginados con relación a otros profesores porque uno no puede desarrollar sus potencialidades, no puedes ya que casi es imposible de manera práctica, el sustento indispensable para todo ser humano, es lo que hace que busquemos otra actividad a parte de la de profesor universitario, ser profesor universitario debe ser motivo de orgullo. Uno debiera poner en juego toda su potencialidad y posibilidad para superar la situación que hay ahorita en la universidad.

E: ¿Implica que el profesor universitario es diferente al profesor de primaria o al de secundaria?

P: Yo pienso que sí.

E: ¿Por qué?

P: Porque a la fecha no hemos tenido, los profesores universitarios en su conjunto, a especialistas en la pedagogía que se dediquen a la enseñanza-aprendizaje. En la mayor parte del bachillerato, en profesional también, se da que los catedráticos son profesores no formados en la enseñanza-aprendizaje. Están formados en su profesión y de ahí que somos profesores y no por que hayamos estudiado para ser profesores sino porque estudiamos para tener una profesión y ese conocimiento de fondo es el que nos hace desarrollar ciertos programas, y el problema es que no tenemos formación para profesores .

E: Tú estás como profesor de preparatoria además de trabajar como

abogado: ¿qué te sientes, profesor o abogado?

P: Abogado.

E: Abogado, ¿por qué?

P: Porque desconozco muchas cosas de la práctica docente del profesor universitario. Y no es un problema personal, es un problema muy común en la mayoría de los maestros, no dominamos técnicas de enseñanza- aprendizaje, no son profesores formados sólo tenemos conocimiento del contenido del programa y eso lo desarrollamos pero si nos fallan muchas técnicas, que el profesor normalista conoce o debe conocer y domina mejor que nosotros.

E: Tu qué hubieses querido ser, ¿abogado o profesor?

P: Abogado.

E: Abogado y ¿Por qué eres profesor?

P: Por necesidades económicas, necesidades de trabajo, necesidades ocupacionales e inicialmente me empecé a ocupar en la universidad como profesor.

E: ¿Qué lugar le das a la docencia en comparación con otras profesiones, tomando a la docencia como una profesión, y si la comparamos con el abogado, con el médico, con el psicólogo, o con el químico, por ejemplo?

P: Hablando en términos reales y sinceros es la actividad más noble que debe ser valorada por la sociedad, pero también por quienes nos gobiernan, ¿no?. Yo creo que los presupuestos para la docencia deberían ser mayores, la docencia es noble, yo creo que es la actividad más noble de todas, que no es valorada suficientemente ni por las autoridades fundamentalmente.

E: ¿A qué crees que se debe que no se valora lo suficiente?

P: Yo creo que por la dependencia tecnológica que siempre hemos tenido y que además es cultural y científica - y en todos los términos- ha sido más cómodo depender del extranjero que crear ciencia; pero aparte de eso históricamente en México ha sucedido y no se valora la docencia ni la investigación.

E: ¿Y tú cómo la valoras?

P: La valoro como una de las principales funciones, ¿No? -la actividad de la docencia.

E: ¿Qué lugar tiene para tí ser docente en comparación con otros profesionistas?

P: Yo le doy más valor a la docencia ...

E: Y en términos status social, ¿cómo lo ves?

P: Como status social no es más valorado el profesor universitario que otros profesionistas.

E: ¿Y los otros profesionistas sí lo son?

P: No todos, individualmente en algunas ocasiones.

E: A ver, explícame eso.

P: Han logrado superarse bastante más los otros profesionistas como profesionistas que los profesores universitarios en términos individuales, ¿no? Como institución pues claro que no, los organismos universitarios han sido fuertes también.

E: ¿A tí cómo te gusta que te llamen tus alumnos: profesor, licenciado ó abogado?

P: Los alumnos, profesor.

E: Pero ¿cómo te gusta que te llamen profesor o licenciado?

P: Fuera de la preparatoria me gusta que me llamen licenciado y los alumnos profesor.

E: Ahora te haré otra pregunta: ¿cómo es que impartes tus clases?

P: Pues siendo sincero, son clases expositivas generalmente, muy esporádicamente uso las técnicas grupales que logramos aprender en los cursos, pero como te digo, generalmente es de exposición.

E: ¿Y a qué se debe eso?

P: Pues a que tradicionalmente es lo que hemos estado haciendo y no se ha logrado cambiar nada quizás por las prácticas y los vicios que tenemos. Yo pienso que deberían definirse políticas generales y que el tipo de actividades no solamente sean expositivas, que es la que comúnmente estamos utilizando.

E: ¿Qué tipo de profesor te sientes?

P: Pues no soy muy buen profesor, siento que estoy desarrollando la profesión de profesor, no soy profesor pero, no me siento mal profesor ni soy bueno tampoco, estoy dentro del común.

E: Seguramente has recibido opiniones de tus alumnos de tus clases, de ser así, ¿qué opinan los estudiantes de tu trabajo académico?

P: Pues desafortunadamente dicen que está bien, pues yo les he preguntado, les he pedido que me digan qué piensan de mi trabajo. Yo le doy un punto a un chamaco que marque un error y logran acumular puntos al grado de que alumnos pueden exentar y estímulo al alumno que me marque errores. El problema es que son pocos los

que lo hacen, son pocos los alumnos que están despiertos como para señalar un error, generalmente aceptan los muchachos las cosas; hasta ahorita no me han señalado así de manera problemática o fuerte algún problema conmigo.

E: ¿No es problemático?

P: No he tenido problemas con los muchachos, no me han señalado como algo que les ha causado problemas en el aprendizaje, sin embargo, quisiera que fueran más, que opinaran más, o fueran más participativos, yo los estimulé dándoles puntos con la participación, señalándome algún error en el que tengan razón.

E: Hay una cosa que aparece en esta entrevista como un elemento importante de lo que estoy explorando, seguramente tú conoces el plan de estudios del bachillerato, pero sobre todo conoces tu área, que es Lengua Nacional. En tanto el plan de estudios, en tanto tu área por ejemplo, tu ¿qué elementos crees que deben de ser reforzados, incluidos o excluidos del plan, el programa de estudios para la formación de nuestros estudiantes en el bachillerato?

P: Bueno, hasta hoy, siento que todas las materias que se están llevando en el programa del plan de estudios son aceptadas no porque en el bachillerato se ve la universidad del conocimiento en términos básicos donde el alumno tiene que aprender de todo, pero sí siento que falta que aprender algo más, siento que por ejemplo, el área del Derecho en el bachillerato no se toca para nada. En las áreas sociales se llevan algunas materias importantes que tienen que ver con ello, pero que no tocan por lo menos lo básico, lo más importante es que permite al estudiante tener más seguridad en su vida social. En su conducta diaria, pienso que deben de llevar un área que tuviera alguna relación con el derecho. Para que el alumno pueda tener un conocimiento acerca de lo que son sus garantías sus obligaciones, sus derechos y los de su familia y de sus compañeros; siento que hace falta, que está esa diferencia en

la universidad, que hubiera una área en donde pudieran tocarse estos aspectos del derecho por lo menos, a nivel introductorio mínimamente.

E: Digamos que la universidad te preguntase: maestro A, ¿a qué actividad te gustaría dedicarte más, qué respuesta darías a la universidad si te preguntase eso?

P: Pues, si hubiera oportunidad, a una actividad relacionada con mi profesión.

E: Concretamente ¿con qué?

P: Asesoría legal. Sería lo mejor, en aspectos de la normatividad o en aspectos generales de la asesoría legal.

E: ¿Qué aspiraciones tienes ahora para tu futura formación?

P: Un posgrado.

E: ¿En qué?

P: En Derecho Penal.

E: Para finalizar, te tengo una pregunta que se liga con 3 elementos, ¿tu cómo concibes a la educación, el aprendizaje y la evaluación?

P: La educación la veo como un aspecto amplio, global, de una política amplia y global; la educación es una política que debe desarrollarse en términos generales, es una preocupación social por elevar el nivel cultural de la población. Que debe de estarse definiendo con un impulso mayor. Creo que no hay una preocupación real porque la población esté educada en México, hace falta dejar un tanto el discurso pero apoyar la educación

ya que es la clave para que la gente pueda estar más preparada para que pueda defenderse, para producir más incluso, para mí es una política global que debe considerarse una preocupación social, elemental.

E: ¿Y el aprendizaje?

P: ¿Cómo conducta? ¿El aprendizaje? Pues ... Deben de ser una preocupación constante de nosotros.

E: Pero en este caso acuérdate que la pregunta es ¿cómo conceptualizas el aprendizaje?

P: ¿Cómo concepto?

E: Sí como concepto.

P: Pues para mí el aprendizaje sería como una conducta de preparación individual y social donde podemos tener conocimientos para nuestra vida cotidiana y nuestro desarrollo profesional, a manera de concepto.

E: ¿Y qué papel le das al aprendizaje ?

P: Pues el papel que podamos. Estar preparados para poder desarrollar en nuestra vida social y cotidiana práctica, además, para poder ayudarle a nuestros seres queridos, a nuestros familiares, a nuestra sociedad para que se defiendan para que se preparen en el desarrollo social.

E: De la evaluación ¿qué me dices?

P: Pues es una forma de conocer los avances de la práctica educativa, evaluar es conocer -saber hasta qué punto los objetivos que se plantearon se desarrollaron en una práctica

educativa.

E: ¿Y qué papel juegan los 3 elementos educación, aprendizaje y evaluación?

R: ¿En que o en quién?

E: En el trabajo tuyo.

P: Bueno, pues esto es lo cotidiano, o sea es la actividad fundamental dentro de la docencia nos enseñan que aprenden o a evaluar lo que aprendamos juntos y nos evaluamos juntos. Sea lo elemental lo que se hace fundamentalmente en la docencia.

E: Prácticamente ya casi terminamos la entrevista. Como a todo el mundo que entrevisto, le voy diciendo en esta misma grabación que tiene todavía un buen espacio, en este caso, tú tienes como 15 minutos de espacio todavía para que recuerdes, hagas énfasis en algo, amplíes información, profundices o agregues elementos que de todo lo que te he preguntado, todavía tengas cosas que señalar, te queden cosas pendientes o en su caso, también puedas diverger, puedas discrepar, puedas hacer observaciones a la propia entrevista, aquí está la grabación para lo que tu quieras decir.

P: Mira, restaría decir, reflexionando un tanto las preguntas, que debiera dignificarse el papel del profesor universitario, No? Debiera dignificarse en términos de que no solamente por beneficio personal del profesor universitario debieran tener un papel a nivel de todos los profesores más dignos, más elevado y pienso que un profesor universitario o un profesor normalista en general con penurias económicas oficialmente va a hacer o va a preguntarse por, a prepararse más por disponerse de su tiempo para la preparación y para la actualización, pienso que mientras siga esta política salarial presupuestal para las

universidades y para la educación, vamos a seguir siendo un país subdesarrollado; las universidades tienen crisis educativas producto de todo eso, la falta de intereses del profesorado, como profesores en su mayoría, no nos preocupamos bastante por la superación ni por estar en los cursos; buscar la forma, como autodidactas, de aumentar nuestro nivel cultural; muchas veces lo hicimos como algo adicional pero no como una preocupación para superar a la universidad, y no disponemos de mucho tiempo en la universidad, ni buscamos hacerlo porque requeríamos de ingresos económicos para nuestras vidas cotidianas, para sostener nuestras familias. Siento que falta dignificar el papel del profesor universitario para que se prepare más, para que busque dedicarle más tiempo a la universidad y esto a su vez, traiga como beneficio colectivo un mejor nivel educativo.

E: ¿Quisieras hablar más, sobre las propias preguntas o alguna opinión de la entrevista que te haya preocupado?

P: Lo que he dicho, con base a la verdad, siendo sincero, sin ninguna pose sinceramente pues, hay que tomar en cuenta que yo soy un profesor de asignatura, que me dedico a otras actividades de tiempo completo, no a la universidad; pero aún cuando se lo preguntaras a uno, hay muchos de tiempo completo que aportarían términos similares a las respuestas que yo he dado, es todo.

E: Bueno, si es todo, muchas gracias y te vuelvo a reiterar mi compromiso de cuidar esta entrevista y a su vez, que me sirva de apoyo para efectuar el trabajo de tesis que vengo haciendo: gracias y hasta la próxima entrevista.

ANEXO No. 2

INTIMIDADES PARA UNA TESIS.

A BLANCA ARACELI AISPURU ALDAPA, POR HABERME ENSEÑADO TANTO Y HABER LEGADO LO MAS PRECIOSO QUE LA VIDA ME HA PERMITIDO COMPARTIR : CARLOS VLADIMIR.

A LOS VIEJOS, DON CHUY Y DOÑA CHUVINA, PADRE Y MADRE, A QUIENES SIEMPRE ACUDIRE, POR SER LOS MEJORES MAESTROS DE LA UNIVERSIDAD: LA VIDA DIARIA.

A ANGEL DIAZ BARRIGA Y JESUS OCTAVIO QUEVEDO IBARRA, POR NO ENSEÑARME EL CAMINO, SINO HABERME DEJADO DESCUBRIRLO.

A LOS JOVENES, PROFUNDAMENTE TRANSFORMADORES, ROMANTICOS Y SOLIDARIOS: MI RECONOCIMIENTO POR SU LUCHA PERMANENTE.

A LOS NIÑOS, QUIENES REPRESENTAN LA NUEVA HISTORIA DE UN PAIS QUE LO TRANSFORMARAN CON SUS MANOS: MI ENTREGA.

MI GRATITUD A TODOS LOS QUE CON SU VALIOSO APOYO HAN HECHO POSIBLE ESTE TRABAJO: UN CAMINO ENCONTRADO, PARA HACER SIEMPRE UN NUEVO CAMINO.

IMPOSIBLE TERMINAR SIN EVOCAR Y AGRADECER DE MANERA ESPECIAL A LOS ENTREVISTADOS Y A LOS ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGIA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGIA DE LA UAS (generación 1988-1993). ASI COMO TAMBIEN A QUIENES DE UNA U OTRA FORMA CONTRIBUYERON DESDE EL BORRADOR DEL PROYECTO HASTA SU CULMINACION: MARTHA CORENSTEIN Z., LOURDES CHEHAIBAR N., GILBERTO GUEVARA NIEBLA, CARLOS MUÑOZ IZQUIERDO, MIGUEL ANGEL ROSALES M., CESAR CARRIZALES, JUAN RAMON CHALAPUD, SIMON SANCHEZ, TERESA DE JESUS NEGRETE A., DOMINGO GARCIA ALCANTARA, OMAR RUZ AGUILERA, MARIO CARRANZA, JOSE ANTONIO MERCADO MACHADO, MAURO VALENZUELA ALVAREZ, HECTOR M. JACOBO G., ROGELIO H. ELIZALDE BELTRAN, RAMON ISMAEL ALVARADO V., JESUS ANGEL HEIRAS, MANUEL DE LOS RIOS, SALVADOR LOZANO Q., MARGARITA F. RODRIGUEZ A., JUSTINO CARDENAS, ELDA LUCIA GONZALEZ C., J. RAUL RAMIREZ QUINTERO, REYNALDO CASTRO BEJARANO, MARIA ENGRACIA UZETA F., ALBA L. FROCK GRANILLO, NORMA ANGELICA RODRIGUEZ VALENZUELA, GERARDO BELTRAN G. Y ALEJANDRO LUNA.